

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO

CAMILA MACENHAN

DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REPRESENTAÇÕES  
DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PONTA GROSSA  
2019

CAMILA MACENHAN

DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REPRESENTAÇÕES  
DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Soares Tozetto.

PONTA GROSSA  
2019

M141 Macenhan, Camila  
Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da educação básica / Camila Macenhan. Ponta Grossa, 2019.  
195 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto.

1. Profissão docente. 2. Profissionalidade. 3. Profissionalização. 4. Profissionalismo. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12

## TERMO DE APROVAÇÃO

CAMILA MACENHAN

### DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

  
Orientador (a) Prof. Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG

  
Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold - UFSC

  
Prof. Dra. Marta Nornberg - UFPEL

  
Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

  
Prof. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG

Ponta Grossa, 22 de agosto de 2019.

Dedico esta pesquisa aos integrantes da categoria docente.

## AGRADECIMENTOS

Este é momento em que recordo de todas e todos que, de modo direto ou indireto, estiveram ao meu lado na caminhada que abrange o processo de doutoramento. Sou muito grata pelas situações em que me ouviram, trouxeram seu apoio, colocaram suas contribuições, deram sugestões para o texto. Todas e todos fizeram parte das minhas transformações e daquelas relacionadas a este trabalho.

Inicialmente, agradeço a Deus, pelas oportunidades que colocou em meu caminho, as quais possibilitaram eu chegar até aqui.

Cito o grande amor e a gratidão aos meus dedicados pais. Os momentos de conversas, contando sobre as vivências de cada um, sempre foram muito importantes para meu aprendizado.

Sou muito grata ao meu noivo, por entender os meus momentos de preocupações e o desejo que possuo de conhecer sobre aquilo que me inquieta. Você sempre trouxe uma palavra carinhosa, com apoio inesquecível em todas as horas. Amo você!

Agradeço imensamente à querida Professora Dr<sup>a</sup>. Susana Soares Tozetto. Aprendo a cada dia com seu exemplo de profissional.

Agradeço às professoras membros da banca examinadora, por aceitarem ao convite para participar e assim contribuírem muito para a elaboração deste trabalho acadêmico.

Demonstro minha gratidão a todas as professoras do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Muito obrigada pelo apoio e pelos momentos de partilhas no desenvolvimento da presente investigação.

Muito obrigada aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelos exemplos e pelo grande incentivo ao desenvolvimento desta pesquisa.

Demonstro minha admiração às professoras participantes da investigação e, de modo geral, também ao grupo das instituições em que elas desenvolvem seu trabalho. As narrativas trouxeram informações muito valiosas.

Agradeço, também, aos meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Sou muito grata a cada uma e cada um que contribuiu para a minha conquista do Doutorado! Um sonho que se fez real!

A história humana surge, agora, em toda a sua complexidade. É um processo natural em que o homem não se separa da natureza e se desenvolve como ser da natureza. Mas é o processo de um ser que luta contra a natureza e conquista, através deste conflito e num embate incessante – através de contradições, crises, obstáculos e saltos – graus cada vez mais elevados de poderio e de consciência.

(Henri Lefebvre)



MACENHAN, Camila. **Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da Educação Básica.** 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida durante a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO), tem como objeto as representações de professoras, compreendidas a partir da relação entre concebido e vivido (LEFEBVRE, 1983) e, neste caso, referem-se à profissionalidade docente. A problemática de pesquisa delineou-se da seguinte forma: quais as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento da sua profissionalidade? A investigação buscou analisar os componentes mencionados pelos professores para o desenvolvimento da sua profissionalidade, por meio da realização das narrativas da formação. As discussões são apresentadas a partir dos estudos de Bourdieu (2009), Giroux (1997) e Lefebvre (1983). Os objetivos desta tese foram: a) identificar, por meio de interpretações analíticas, as representações de professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, Paraná, a respeito do desenvolvimento da profissionalidade docente; b) desvelar como os professores se percebem ao longo do processo de desenvolvimento profissional na carreira docente; e c) discutir os elementos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental consideram como fundantes para a profissionalidade na docência. A partir de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, as quais, segundo relatório da rede, possuíam maior número de professores que estavam aposentados pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e continuavam no exercício da docência, chegou-se aos participantes desta investigação: oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O presente estudo desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa e, como metodologia de pesquisa, utilizou narrativas da formação das professoras, na perspectiva de Catani e Vicentini (2006) e de Souza (2006), e grupos de discussão sobre a forma como a própria categoria identifica as condições de seu trabalho e de qual modo as professoras percebem a autonomia no exercício da docência. Os dados foram analisados com o processo de decomposição do todo em suas partes constituintes, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galliazi (2006, 2007). Como resultados, colocam-se as relações que as professoras trazem sobre o conhecimento específico da docência, a autonomia em seu trabalho e o reconhecimento social da profissão docente. Considera-se que os pontos comuns, desde ingresso e em todo o decorrer da carreira docente das professoras participantes do estudo, são mais escassos em relação aos pontos singulares das trajetórias profissionais, o que revela a heterogeneidade entre caminhadas em uma mesma profissão, estando a profissionalidade docente em fase de elaboração pela categoria. Três categorias emergiram no decorrer da pesquisa, sendo elas: representações de professoras sobre conhecimento específico do profissional da educação; representações de professoras sobre autonomia na carreira docente; e representações de professoras sobre reconhecimento social do docente. Ao longo das narrativas das professoras participantes, as relações humanas ficaram em posição de evidência; entretanto, apareceram silenciamentos no caso das compreensões sobre as políticas educacionais e suas relações com o processo de

ensino. As ambiguidades sobre a docência também ficaram nítidas em relação à/ao: imitação de modelos para atuar em salas de aula ou formação para composição do conjunto de conhecimentos específicos do docente; isolamento ou autonomia profissional e desvalorização salarial *versus* reconhecimento social. Tais posições contraditórias, reveladas via narrativas da formação docente e também por meio do grupo de discussão, denotam que o processo de profissionalidade na docência está ainda em movimento de construção.

**Palavras-chave:** Profissão docente. Profissionalidade. Profissionalização. Profissionalismo.

MACENHAN, Camila. **Development of teacher professionalism:** representations of teachers from the early grades of Basic Education. 2019. 195 p. Dissertation (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 201<sup>o</sup>

## ABSTRACT

This research, developed during the participation in the Study and Research Group on Teaching Work (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente - GEPTRADO*), has as object the representations, understood from the relation between conceived and lived (LEFEBVRE, 1983) and, in this case, refer to the professionalism of teachers. The research problem was outlined as follows: what are the teachers' representations of the initial years of Elementary School about the development of their professionalism? The investigation sought to analyze the components mentioned by the teachers for the development of their professionalism, through the conduction of narratives related to their training. The discussions are presented from the studies of Bourdieu (2009), Giroux (1997) and Lefebvre (1983). The objectives of this doctoral dissertation were: a) to identify, through analytical interpretations, the representations of teachers of the Municipal Education Network of Ponta Grossa, Paraná, Brazil, regarding the development of teaching professionalism; b) unveil how teachers perceive themselves during the process of professional development in the teaching career; and c) to discuss the elements that teachers of the initial years of Elementary School consider as foundations for teacher professionalism. From three schools in the Municipal Education Network of Ponta Grossa, which, according to the network report, had a larger number of teachers who were retired by the National Institute of Social Security (known as INSS) and were still teaching, the subjects of this investigation were found: eight teachers from the initial years of Elementary School. This study was developed from the qualitative approach and, used, as a research methodology, narratives of the teachers' training, from the perspective of Catani and Vicentini (2006) and Souza (2006), and discussion groups on how their category identifies the conditions of their work and how teachers perceive autonomy in the exercise of teaching. The data were analyzed with the process of decomposition of the whole into its constituent parts, from the Discursive Textual Analysis (DTA), proposed by Moraes and Galliazi (2006, 2007). As results, the relations that the teachers bring about the specific knowledge of teaching, the autonomy in their work and the social recognition of the teaching profession are placed. It is considered that the common points, since entering and throughout the teaching career of the participating teachers in the study, are scarcer in relation to the singular points of the professional trajectories, which reveals the heterogeneity between the path taken in the same profession, being the teaching profession under preparation by the category. Three categories emerged throughout the research, namely: teachers' representations about specific knowledge of the education professional; representations of teachers about autonomy in the teaching career; and representations of teachers about social recognition of the teacher. Throughout the narratives of the participating teachers, human relations were in a position of evidence; however, silences appeared in the case of understandings about education policies and their relationship with the teaching process. The ambiguities about teaching were also clear in relation to: imitation of models for acting in classrooms or training for the composition of the teacher's specific knowledge; isolation or professional autonomy and wage devaluation versus social

recognition. Such contradictory positions, revealed through narratives of teacher education and also through the discussion group, denote that the process of professionalism in teaching is still in movement of construction.

**Keywords:** Teaching profession. Professionalism. Professionalization. Professionalism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Profissionalidade e fatores de interferência .....	75
Figura 2 - Focos da Análise Textual Discursiva .....	124
Figura 3 - Elementos da Análise Textual Discursiva .....	125
Figura 4 - Ciclo da análise textual qualitativa .....	126
Figura 5 - P1 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente.....	134
Figura 6 - P2 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente.....	136
Figura 7 - P3 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente.....	138
Figura 8 - P4 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente.....	139
Figura 9 - P5 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente.....	141
Figura 10 - P6 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente.....	142
Figura 11 - P7 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente.....	143
Figura 12 - P8 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente.....	144

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coerência da pesquisa.....	25
Quadro 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	113
Quadro 3 - Unidades de análise das narrativas (primeira etapa da ATD).....	128
Quadro 4 - Significantes das narrativas, com origem nas unidades de análise (segunda etapa da ATD).....	129
Quadro 5 - Categorias de análise, com base nos significantes das narrativas (terceira etapa da ATD).....	129
Quadro 6 - Categorias de análise.....	145
Quadro 7 - Teses sobre o tema Profissionalidade Docente.....	180
Quadro 8 - Dissertações sobre o tema Profissionalidade Docente.....	181
Quadro 9 - Processo da pesquisa.....	184

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise do Discurso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
COEP/UEPG	Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPTRADO	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação da Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PROMEDLAC	Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe
REDALYC	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	16
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>CAPÍTULO I - SOCIEDADE, TRABALHO E ESCOLA</b> .....	27
1.1 MUDANÇAS DA SOCIEDADE E DA ESCOLA: UM OLHAR QUE SURGE DO CONCEITO DE HABITUS.....	28
1.2 CENTRALIDADE DO TRABALHO NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL.....	43
1.3 A ESCOLA E OS PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES.....	48
<b>CAPÍTULO II - CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES EM HENRI LEFEBVRE</b> .....	52
2.1 PRODUÇÃO INTELECTUAL DE HENRI LEFEBVRE.....	52
2.1.1 Princípios de Henri Lefebvre no estudo do cotidiano.....	53
2.1.2 Compreensão do real como algo inacabado: o devir possível.....	55
2.2 O CONCEITO DE COTIDIANIDADE, DE COTIDIANO E A CONSTITUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES PARA HENRI LEFEBVRE.....	62
2.3 APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS NA ANÁLISE DA DOCÊNCIA.....	66
<b>CAPÍTULO III - PROFISSIONALIDADE DOCENTE</b> .....	69
3.1 COMPREENSÃO SOBRE OS TERMOS: PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE, NAS PESQUISAS DO CAMPO EDUCACIONAL.....	69
3.2 O PROFISSIONALISMO E SUAS AMBIGUIDADES: COMO RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES OU COMO IDEOLOGIA DO ESTADO.....	89
<b>CAPÍTULO IV - PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	102
4.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	102
4.2 ENCAMINHAMENTOS DA COLETA DOS DADOS EMPÍRICOS.....	111
4.2.1 Participantes da pesquisa.....	113
4.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	114
4.3.1 Narrativas da formação: os princípios epistemológicos e metodológicos norteadores.....	115
4.3.2 Grupos de discussão: características e encaminhamentos.....	121
4.4 ANÁLISE DOS DADOS POR MEIO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	123
<b>CAPÍTULO V - REPRESENTAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE</b> .....	132
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE CADA NARRATIVA DAS PROFESSORAS.....	133



5.2	REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS: CATEGORIAS DECORRENTES DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	145
5.2.1	Categoria 1: Representações das professoras sobre conhecimento específico do profissional da educação.....	146
5.2.2	Categoria 2: Representações de professoras sobre autonomia na carreira docente.....	151
5.2.3	Categoria 3: Representações de professoras sobre reconhecimento social do docente.....	158
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>165</b>
	<b>IMPRESSÕES FINAIS.....</b>	<b>170</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE A - Teses e Dissertações com o processo de busca na BDTD do IBICT.....</b>	<b>179</b>
	<b>APÊNDICE B - Quadro das etapas do processo da pesquisa.....</b>	<b>183</b>
	<b>APÊNDICE C – Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa nas instituições da Rede Pública de Ensino.....</b>	<b>185</b>
	<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores (TCLE) .....</b>	<b>187</b>
	<b>APÊNDICE E - Questionário para caracterização dos participantes da pesquisa.....</b>	<b>189</b>
	<b>ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP.....</b>	<b>192</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

UMBILICAL  
Somos gotas d'água:  
evaporamo-nos  
a cada instante,  
mas fazemos  
- somente com os outros -  
nossa unidade.  
(Dirceu Galdino Cardin)<sup>1</sup>

No desenvolvimento desta pesquisa, minhas reflexões levam-me a questionar: De qual forma posso melhor expressar aos leitores os motivos que me fizeram chegar ao objeto de pesquisa? Assim, opto por apresentar meu percurso, como investigadora da temática “constituição da profissionalidade docente”, a partir da organização do texto que conta com esta seção intitulada “Considerações iniciais”. Na presente seção, o leitor poderá perceber que realizo as narrativas sobre o caminho que percorri, trazendo elementos pessoais e também profissionais que influenciaram no processo de chegada ao tema mencionado.

Para iniciar, destaco que o ano de 2009 é a data que adentrei à carreira docente e, com 17 anos de idade, encontrava diferentes situações específicas da docência, as quais eu não possuía respostas aprofundadas naquele momento. Percebo que algumas das questões referentes a essas situações constituem dilemas da profissão. Talvez agora, em 2019, eu ainda não tenha as respostas pontuais, mas possuo uma compreensão mais ampla a respeito dessas indagações e como são vistas a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Desejar de alguma forma obter respostas coerentes, que realmente fossem capazes de me convencer sobre determinada situação, era uma das primeiras características que percebi possuir ao iniciar a carreira. Assim, eu buscava analisar as situações para perceber as formas de agir das professoras que já atuavam a um tempo maior, a fim de que eu conseguisse ter alicerces, a partir da observação sobre o modo como elas realizavam suas ações.

No decorrer dos anos, percebi que os integrantes da categoria docente possuem aspectos em comum, como, por um lado, o fato de trabalharem com

---

<sup>1</sup> Do livro *Poemas da Serra do Mar* (CARDIN, 2006, p. 11).

sujeitos proporciona alterações na compreensão que tais indivíduos possuem do mundo e, também, os próprios integrantes da categoria profissional citada estarem em constantes transformações. Por outro lado, a categoria ainda possui aspectos com grandes dissonâncias, por exemplo, o modo como os integrantes realizam o engajamento na carreira, a concepção que possuem sobre ter autonomia na prática profissional e como sentem a valorização social. Estes são alguns elementos que me conduziram a realizar a presente pesquisa, pois, em vários momentos, pensava sobre como um profissional na área da docência desenvolve-se na carreira, esta que possui situações tão distintas que até chegam a constituir dilemas.

Ao longo dos quatro anos de atuação na docência, sendo estes realizados juntamente ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, eu admirava as colegas de trabalho que conseguiam mobilizar uma grande quantidade de alunos e pensava como acontecia o processo de mobilização de um conjunto de conhecimentos pertencentes a essas professoras, os quais mais tarde caracterizei como os saberes docentes. Eu também olhava para as condições dos professores, tanto para aqueles que já tinham maior tempo de atuação quanto para aqueles que eram considerados iniciantes como eu era então. Eu analisava conceitos que eles expressavam sobre ser professor, além do fato de identificarem-se ou não como autônomos e o que definiam como ser um profissional autônomo, assim como se julgavam ter o reconhecimento social diante do trabalho desempenhado na docência. Mais tarde, percebi que estes são princípios que tangenciam o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, nos anos de 2013 e 2014, no Mestrado, debrucei-me aos estudos sobre a constituição dos saberes docentes do professor da Educação Infantil, pois foi uma das etapas da Educação Básica que atuei, na rede particular, três dos quatro anos já citados. Ao término da pesquisa, retornei à escola e, após dois anos como pesquisadora, eu estava novamente como professora regente, em uma escola pública do município de Ponta Grossa/PR. Assim, percebia o cotidiano dessa instituição que tanto apresenta questões encantadoras e que merecem grande atenção. Uma dessas questões é a constituição da profissionalidade sobre a qual, nos encontros com as professoras colegas de trabalho, eu pensava: Como será que esse professor se percebe? É como um profissional que ele se percebe? Como ele se constitui assim?

Com a realização dessas indagações, percebi que nelas estava presente o objeto que eu desejava investigar no Doutorado: representações de professoras sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente. Foi nesse momento que estabeleci o objeto da presente tese.

Esta pesquisa, portanto, buscou possibilitar às docentes que participaram do estudo, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, narrar sobre si. Nesse sentido, o núcleo da discussão são os aspectos que concernem à sua caminhada na carreira profissional. Por ser uma proposta que versa sobre o desenvolvimento da profissionalidade, estabeleci, como participantes do estudo, professoras de anos iniciais da Educação Básica, em instituições públicas, que estão aposentadas<sup>2</sup> pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e ainda exercem suas atividades profissionais. As representações das professoras sobre ser professor, autonomia e reconhecimento social sobre o trabalho auxiliaram a desvelar como ocorre o desenvolvimento da profissionalidade docente. Destaco, também, que os referenciais deste estudo estão articulados ao grupo de pesquisa ao qual sou vinculada, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO). As discussões estão ancoradas principalmente em conceitos forjados pelas teorias críticas, de base materialista histórica.

---

<sup>2</sup> Em Ponta Grossa/PR, o regime de trabalho dos professores da rede municipal é celetista.

## INTRODUÇÃO

IDENTIDADE  
Navegamos  
barcos diferentes,  
mas sulcando  
as mesmas águas.  
(Dirceu Galdino Cardin)<sup>3</sup>

Quando analisamos o sistema educativo de diferentes países do ocidente e as alterações que estes sofreram com as políticas de expansão da educação escolar, destaca-se a criação da escola secundária de massas, conforme cita Formosinho, no prefácio do livro *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*, escrito por Cunha (2015). Nesse panorama, pós II Guerra Mundial, a preocupação com o trabalho realizado pelo professor aumenta e, como o número de alunos tem uma ampliação, o de escolas e de professores também. O conjunto de informações sobre o sistema educativo demonstra o acolhimento de um público mais heterogêneo e multicultural, com o processo de reorganização dos currículos.

Com as novas demandas, colocam-se emergências para a universalização da escola, e, nesse sentido, os problemas sociais retratam-se nas instituições de ensino. Com isso, sociedade e Estado apontam a necessidade de a instituição escolar realizar novas tarefas em relação à socialização dos alunos, demonstrando-se preocupada com o desenvolvimento individual e com a instrução. Tal realidade é assim descrita por Cunha (2015, p. 19): “As transformações sociais [...] fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares cada vez mais heterogêneas e multiculturais”. Diante dessas alterações, questionamos sobre como a educação passa a ser entendida em nossa sociedade, estando ela a cada dia com relações mais aligeiradas e voltadas aos ideais do mercado.

A partir das demandas que originam das transformações sociais, é possível trazer os reflexos que a docência sofreu, e ainda sofre, e, portanto, como o papel dos professores também foi se modificando ao longo dos anos. Com isso, faz-se imprescindível a discussão sobre o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, sendo o objeto de pesquisa da presente tese. Ressaltamos que o

---

<sup>3</sup> Do livro *Poemas da Serra do Mar* (CARDIN, 2006, p. 101).

estudo se refere aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino pertencente ao município de Ponta Grossa/PR. As especificidades dos níveis de ensino e das etapas da Educação Básica são respeitadas e, por isso, optamos por realizar o recorte sobre o campo de atuação dos participantes da pesquisa, porém não deixamos de considerar a necessidade de princípios universais referentes à docência.

Sobre a ideia de professor, Cunha (2015, p. 16, grifos do autor) ressalta: “Ser professor significa *ser* e *estar* com o humano, significa *ser* e *tornar* mais humano o que é *humano*”. Nessa relação, o autor citado sustenta uma ideia universal envolta na docência, a partir da convicção de que ser professor é igual em qualquer parte do mundo.

Considerando as características universais da docência, a temática sobre sua profissionalidade foi elencada a partir das análises sobre as condições materiais de atuação dos professores e a forma como se constituem como profissionais. Discutimos, portanto, sobre trabalho e docência, também sobre autonomia na carreira, com a conseqüente constituição da profissionalidade docente.

Assim sendo, apresentamos como problemática da investigação: Quais as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento da sua profissionalidade? As questões norteadoras do estudo compreendem os seguintes aspectos: Como os professores apresentam suas representações sobre o conhecimento próprio da docência? Por meio da representação dos professores, o que constitui o conceito de autonomia na perspectiva do desenvolvimento profissional docente? Como o reconhecimento social é revelado nas representações dos professores e como ele interfere na constituição da profissionalidade da categoria?

Em se tratando do argumento deste estudo sobre a profissionalidade, apontamos: Os professores mencionam a formação inicial, a formação continuada e as experiências no exercício docente como elementos integrantes do processo de profissionalização. O pressuposto envolve o fato de que as relações entre os integrantes da categoria e o reconhecimento pela sociedade em relação aos seus saberes específicos são elementos primordiais, mas são mencionados de modo secundário pelos professores ao comentarem sobre o processo de desenvolvimento da profissionalidade. No entanto, mesmo sendo elementos centrais para as discussões sobre a profissionalização, os professores nem sempre possuem

condições que viabilizem a realização das partilhas entre os integrantes da carreira e, diante do processo de transformação que a própria sociedade apresenta, o processo de individualização é cada vez mais crescente, conforme os dados das narrativas da presente tese revelam. Com isso, os profissionais deixam de realizar a interação até mesmo no grupo a que pertencem; por conseguinte, cada integrante desenvolve sua função de forma dissociada ou, se a fazem, esquecem-se de que, para serem reconhecidos, não é possível que essa categoria de profissionais se feche em si mesma. Portanto, em tal viés, está o destaque sobre a importância da relação entre a categoria profissional e a sociedade de modo mais amplo, a qual é capaz de reconhecer o saber específico do profissional.

Nesse sentido, apresentamos os objetivos que a pesquisa busca:

- ✓ Identificar, por meio de interpretações analíticas, as representações de professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, Paraná, a respeito do desenvolvimento da profissionalidade docente.
- ✓ Desvelar como os professores se percebem ao longo do processo de desenvolvimento profissional na carreira docente.
- ✓ Discutir os elementos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental consideram como fundantes para a profissionalidade na docência.

O ato de construir o objeto de pesquisa está rodeado de escolhas, as quais são teórico-práticas. A análise sobre as representações reveladas pelas professoras sobre o desenvolvimento da profissionalidade é, desse modo, algo que deriva da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora.

Também é importante destacar que o movimento de realização da pesquisa, coloca, ao pesquisador, outras possibilidades. No caso desta pesquisa, ao longo do desenvolvimento da investigação, foi notório que o meio de alcançar dados que revelassem o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente era via estudo das representações das professoras sobre como ocorre o desenvolvimento na carreira profissional.

Considerando que o método de exposição da pesquisa apresenta características peculiares em relação ao método de investigação, de modo inicial, a tese defendida no presente texto já é exposta: as representações que as professoras revelam sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente ainda estão alicerçadas, em sua maior parte, em princípios individuais e os elementos

comuns à categoria são citados timidamente. Por isso, defendemos que enquanto professores possuímos uma longa trajetória a realizar, para, assim, definir princípios que sejam, em determinados pontos, comuns e, concomitantemente, resguardem nossa autoria na carreira.

Após trazermos os elementos que norteiam este estudo, também está em evidência o conceito de representações de Henri Lefebvre. Tal compreensão compõe o quadro teórico da pesquisa, por meio do qual, a partir das considerações de Contreras (2012), analisamos as três dimensões da profissionalidade docente (obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional). Com os estudos de Fernández Enguita (1991), discutimos os cinco pontos que caracterizam uma profissão (competência, vocação, licença, independência e autorregulação). A pesquisa de Massabni (2011) traz os níveis da constituição da profissionalidade docente (inicial, intermediário e avançado), os quais estão presentes em nossas análises. Para descrever o conceito de representações, trazemos a definição de Lefebvre (1983) referente à cotidianidade do mundo moderno. É esse mundo que se apresenta como palco das representações, sendo elas formadas pela relação entre concebido e vivido.

Justificamos a pertinência da temática pelo fato de que a classe de professores apresenta posicionamentos divergentes a respeito das condições da docência, como fica evidente na análise das narrativas desta tese. Assim, essa afirmação ancora-se no fato de que não há um consenso entre os professores sobre o trabalho que realizam, pois ainda encontramos discursos em que o professor se visualiza como aquele que tem a consciência do todo, com a possibilidade de agir autonomamente. Contudo, nessa mesma linha de discussão, a categoria docente busca mais valorização da sua função, salientando o quão importante é a mediação que o professor realiza a partir das informações que estão muito velozes; além disso, essa mediação é fonte de mais reconhecimento, pois o professor necessita ser valorizado, ter prestígio profissional e conquistar mais autonomia em seu trabalho. Esses aspectos são levantados com base nos estudos de Charlot (2013), no momento que o autor pontua as contradições perceptíveis na escola.

Vivenciamos um momento de movimentos pela busca de melhorias para a situação de reconhecimento social e econômico dos professores. Colocamos, assim, o processo de profissionalização como essencial para que sejam possíveis melhores



condições a eles e a valorização da categoria docente em um contexto social mais amplo.

Ao refletirmos em relação à forma como a sociedade vem demonstrando suas alterações no modo de organizar-se, uma situação perceptível é a de que os valores implantados por uma condição neoliberal interferem em como os profissionais realizam seu trabalho. Tais afirmações são realizadas a partir das considerações presentes nos estudos de Dubar (2009) e, no caso dos professores, não ocorre de forma diferente, pois a intensificação faz-se presente e, com ela, os professores tendem a realizar a prática docente às vezes amparada em experiências de tentativa e erro, estando na perspectiva aqui discutida, correlacionadas ao modelo neoliberal e sendo pautadas pelos princípios da eficiência/eficácia no desempenho. O aligeiramento na formação docente, por sua vez, podem ter a gênese na necessidade de atitudes imediatas, ocasionadas, portanto, pela falta de profissionais que uma instituição necessita para que o trabalho aconteça organicamente, com os princípios da reflexão e da coletividade. Elas provêm, até mesmo, por decorrência de um modelo de formação também cada vez mais aligeirado, o qual, muitas vezes, segue as demandas do mercado.

Este estudo utiliza a abordagem qualitativa e, como metodologia de pesquisa, as narrativas formativas de oito professoras com mais de 25 anos de experiência na carreira. As entrevistas foram utilizadas para a construção das narrativas e, posteriormente, o grupo de discussão, com o eixo voltado a perceber a forma como a própria categoria identifica as condições de seu trabalho e de qual modo os professores percebem a autonomia no exercício da docência. Como resultado, problematizamos sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente e quais fatores/elementos/referentes as professoras mencionaram, a partir da sua representação sobre o conhecimento específico, a autonomia e o reconhecimento social do docente.

As narrativas foram elaboradas pelas professoras e, em um segundo momento, com a proposta de um grupo de discussão, partilhadas pelas oito professoras convidadas para participar da pesquisa, as quais fazem parte das três instituições que possuíam maior número de profissionais com esse mesmo perfil de contratação, segundo relatório, em 2017, da Rede Municipal. Os dados foram analisados a partir da metodologia da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006, 2007).

Após a realização das narrativas, as professoras foram convidadas a participar de um momento coletivo, proposto em formato de grupo de discussão. Nesse momento, as profissionais puderam apresentar suas narrativas às colegas das diferentes instituições e houve a problematização em torno dos elementos que constituem a profissionalidade docente.

A realização do grupo de discussão seguiu os princípios apresentados por Weller (2013), pois consideramos que ele possibilita a visão sobre os sujeitos como pertencentes a um meio social. Portanto, tal encaminhamento constitui-se um método de investigação e traz as representações dos sujeitos a partir do meio em que vivem, ultrapassando, dessa forma, o fato de apenas opinarem em relação a determinado tema. Neste estudo, fazemos referência aos professores, ou seja, aos sujeitos que, devido a sua função social, apresentam formação para atuação, objetivos para seu trabalho, conceitos sobre sociedade e mundo em comum<sup>4</sup>.

Ao utilizarmos a Análise Textual Discursiva (ATD), com base nas considerações de Moraes e Galiazzi (2006, 2007), almejamos captar o novo emergente a partir dos relatos sobre como os professores ingressaram na docência, qual o significado que atribuem ao que realizam, como se tornaram o que são nos dias de hoje e como se veem hoje.

Para apresentar os conceitos fundantes desta pesquisa, trazemos seu desenho no Quadro 1.

---

<sup>4</sup> Sobre esse aspecto, referimo-nos aos pontos que unem quem pertence a uma determinada categoria. As especificidades dos sujeitos não deixam de ser levadas em consideração, mas, neste momento, ressaltamos que a realização do grupo de discussão possibilita aos professores participantes apresentarem considerações sobre o grupo a que pertencem e, por isso, eles ultrapassam a condição de expressar unicamente a sua opinião sobre um tema.

Quadro 1 - Coerência da pesquisa

Representações dos professores sobre a constituição da profissionalidade docente				
Objeto de pesquisa	Problemática	Objetivos	Metodologia	Referenciais
Profissionalidade docente	Quais as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento da sua profissionalidade?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, por meio de interpretações analíticas, as representações de professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, Paraná, a respeito do desenvolvimento da profissionalidade docente.</li> <li>- Desvelar como os professores se percebem ao longo do processo de desenvolvimento profissional na carreira docente.</li> <li>- Discutir os elementos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental consideram como fundantes para a profissionalidade na docência.</li> </ul>	Narrativas da formação docente e grupos de discussão.	Bourdieu (2009) Giroux (1997) Lefebvre (1983)

Fonte: A autora (2019).

A presente investigação está disposta em cinco capítulos. No primeiro, trazemos o conceito de *habitus*, como ele impacta na sociedade e a sua forma de organização, a partir do modo de produção capitalista, com os reflexos na escola. Também estão no primeiro capítulo os apontamentos sobre a centralidade do trabalho na sociedade, com a apresentação das relações que se estabelecem no mundo do trabalho e como refletem na escola, sendo necessária a formação do professor como intelectual para agir na perspectiva da mudança. Portanto, além de considerarmos a escola como reprodutora das relações de classe, também colocamos o viés de que a instituição é capaz de exercer influências para transformar a realidade. Por isso, demonstramos a necessidade de ampliar as discussões sobre o profissionalismo, a profissionalização e a profissionalidade docente.

No segundo capítulo, está a definição de como se formam as representações, alicerçando-se, para isso, na produção teórica de Henri Lefebvre (1983). A proposição de trabalhar com tal referencial advém das demandas que a própria pesquisa demonstrou ao estar direcionada ao desenvolvimento da

profissionalidade do professor. O trabalho via representações revelou-se como meio para que as características da profissionalidade docente fossem desveladas.

No terceiro capítulo, constam as discussões sobre a própria terminologia profissionalidade e suas variações, tanto na apresentação de outras palavras quanto sentidos atribuídos nas pesquisas e nos discursos, considerando suas vertentes. Por tais razões, o capítulo trabalha com as ambiguidades que o profissionalismo, a profissionalização e a profissionalidade podem assumir, de acordo com os contextos carregados de intencionalidades próprias.

Já no quarto capítulo, aparece um panorama das pesquisas já publicadas sobre a profissionalidade docente, a partir dos filtros mencionados, em cada uma das bases de busca selecionadas. Assim, ocorreu o processo de coleta de dados para realização do levantamento de pesquisas correlatas. Além disso, no quarto capítulo, o caminho trilhado para o percurso metodológico é descrito. Os encaminhamentos sobre a coleta dos dados por meio das narrativas também compõem esse capítulo da tese. Após as descrições sobre a caracterização das professoras que participaram do estudo, os referenciais metodológicos que embasam nossas compreensões a respeito das narrativas individuais e dos grupos de discussão são apresentados, assim como os referenciais que alicerçam a forma como ocorre a análise desses dados empíricos.

O quinto capítulo, o qual é seguido pelas considerações finais, traz a contextualização das narrativas e as três categorias originadas no processo de pesquisa, via ATD, as quais estão relacionadas às representações das professoras sobre: conhecimento profissional docente, autonomia ao longo da atuação e reconhecimento social diante do trabalho desenvolvido.

As categorias ficaram assim nominadas: 1) Representações das professoras sobre conhecimento específico do profissional da educação; 2) Representações das professoras sobre autonomia da carreira docente; e 3) Representações das professoras sobre reconhecimento social do docente. Seus principais achados referem-se ao destaque realizado pelas professoras às relações humanas, mas silenciamentos sobre o contexto político e seu reflexo no ensino. Portanto, os elementos microestruturais permeiam todas as narrativas, mas a macroestrutura é identificada em momentos pontuais como descrições sobre a presença da burocracia nas solicitações da escola para o sistema educacional.

## CAPÍTULO I

### SOCIEDADE, TRABALHO E ESCOLA

#### UNIDADE

O sol, a lua, as estrelas,  
o vento, o mar, a montanha  
lembram ao homem:  
o nosso mundo  
é um só.

(Dirceu Galdino Cardin)<sup>5</sup>

O presente capítulo traz as discussões sobre a forma como o trabalho no sistema capitalista se organiza e quais os reflexos na escola. Assim, os autores que fundamentam as análises são Bourdieu (1983, 2009, 2015), Charlot (2013), Antunes (2008) e Freitas (2005).

As considerações apresentadas neste primeiro capítulo do texto trazem como eixo inicial o conceito de *habitus* e como esse constructo é percebido tanto na estrutura organizacional da sociedade como da escola. Ao longo do capítulo, discutimos sobre as transformações sociais e suas repercussões na escola; logo, as alterações ocorridas na docência e, por isso, também na formação de professores quando esta se encontra preocupada com o processo de profissionalização. Consideramos, neste primeiro capítulo da tese, a centralidade da categoria trabalho e a forma de organização do trabalho no sistema capitalista como um todo, relacionando com a condição da docência em específico. Assim, a sociedade reorganiza-se por meio dos *habitus* que se consolidam, apesar de ficarem heranças no âmbito social e também na escola. É indispensável, portanto, um professor que trabalhe na perspectiva da análise da sociedade com a transformação dela, por isso que se posicione como intelectual crítico.

O capítulo visa apresentar alicerces que possibilitem analisar posteriormente o impacto da reestruturação produtiva nas histórias de vida. Assim, a intenção do capítulo é trazer conceitos que oportunizem o olhar sobre reflexos da reestruturação produtiva no trabalho dos professores e na educação.

---

<sup>5</sup> Do livro *Poemas da Serra do Mar* (CARDIN, 2006, p. 119).

## 1.1 MUDANÇAS DA SOCIEDADE E DA ESCOLA: UM OLHAR QUE SURGE DO CONCEITO DE *HABITUS*

Com o objetivo de compreender a forma como a sociedade e a escola se organizam, a partir da perspectiva epistemológica do sociólogo francês Pierre Bourdieu, trazemos elementos que auxiliam para a compreensão relacionada ao *habitus*. A proposta é expor características do processo de influência entre âmbito social e educacional, mas considerando também o seu inverso, ou seja, que a escola possui força para alterar a sociedade.

Iniciamos considerando o *habitus* na condição de produto da história e produtor de práticas, sendo, neste caso, tanto práticas individuais quanto práticas coletivas. Dessa maneira, ele produz as práticas da história e, também, se forma a partir dos esquemas que ela mesma possui, conforme os engendrados pela história. Por isso, o *habitus* é capaz de garantir:

[...] a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. (BOURDIEU, 2009, p. 90).

A respeito da produção do *habitus*, é possível definir que os condicionantes serão responsáveis por formá-lo, a partir de condições particulares para sua existência. Assim, os *habitus* caracterizam-se pela sua apresentação como “[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes [...]” (BOURDIEU, 2009, p. 87). Por tais motivos, surgem os princípios que o formulam, geram as práticas e as organizam, com base nos objetivos que o *habitus* carrega. A realização das práticas pelos indivíduos não é, dessa forma, produto de uma condição de obediência às regras de forma explícita.

O *habitus* constitui-se como uma história incorporada e é responsável por um capital acumulado. Ele produz história a partir da história. As práticas e as representações que são geradas e organizadas pelo *habitus* passam por um processo de adaptação ao objetivo dele sem a intenção consciente de fins e de domínio das operações que possibilitam alcançar o objetivo do próprio *habitus*. Portanto, são “[...] coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BOURDIEU, 2009, p. 87). Os elementos citados

sobre a produção do *habitus* são essenciais para perceber como os professores criam, desenvolvem e alimentam práticas que realizam ao longo de sua carreira.

Ao trazer essas definições específicas para analisar como a sociedade e a escola apresentam-se, é importante considerar que o sistema de disposições o qual compreende o *habitus* exerce a influência no sentido de criar as condições para inculcar as ações futuras nos indivíduos, diante das possibilidades e das impossibilidades advindas das condições objetivas. Tal situação provém das antecipações do *habitus*; ao estarem fundadas na experiência passada, tornam-se como espécie de hipóteses práticas. Com elas, o valor atribuído às experiências passadas é forte e, conforme descrito, o *habitus* permite uma liberdade condicionada, por isso

[...] as mais improváveis práticas se encontram excluídas, antes de qualquer exame, na qualidade de *impensável*, por essa espécie de submissão imediata à ordem que inclina a fazer da necessidade virtude, ou seja, a recusar o recusado e a querer o inevitável. (BOURDIEU, 2009, p. 89).

Com as interferências que as condições objetivas apresentam, por meio das facilidades e dos impedimentos implícitos nelas, ocorrem as antecipações que o *habitus* engendra. Bourdieu (2009) evidencia que as características do *habitus* compreendem o fato de possuir uma capacidade de geração infinita das ideias, mas sendo a geração limitada momentaneamente.

Para explicar o motivo que faz existir a espécie limite, ou seja, de controle atrelado às regularidades objetivas<sup>6</sup>, acompanhamos os escritos que seguem:

Porque o *habitus* é uma capacidade infinita de engendrar em toda a liberdade (controlada) produtos - pensamentos, percepções, expressões, ações - que sempre têm como limites as condições historicamente e socialmente situadas em sua produção [...]. (BOURDIEU, 2009, p. 91).

Pelo motivo de seguir as regularidades, o movimento torna-se voltado ao passado que sobrevive. O que ocorre, tanto no momento atual quanto no futuro, percorre um processo de atualização nas práticas estruturadas. No entanto, o *habitus*, mesmo possível de atualizações segundo os princípios do campo a que pertence, apresenta-se sem ser vítima do agora, portanto aquele “[...] que confere às práticas sua *independência relativa* em relação às determinações exteriores do presente imediato” (BOURDIEU, 2009, p. 93). É por esse motivo que a prática de um campo profissional não é alterada de modo imprevisível.

---

<sup>6</sup> Tais regularidades são ajustadas à lógica de um determinado campo.

Assim, o passado adquire a condição de capital acumulado e, conforme Bourdieu (2009, p. 93) explicita, é possível uma autonomia “[...] do passado operado e operante”. Há a garantia da permanência de questões da história, ou seja, do passado do qual o próprio *habitus* originou.

Bourdieu (2009) pontua que as oportunidades objetivas refletem nas escolhas, pois é impossível desejar o improvável, conforme acompanhamos na definição de *habitus*. É importante pensar sobre como os indivíduos relacionam as aspirações com suas condições objetivas; logo:

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. (BOURDIEU, 2009, p. 52).

Diante das análises referentes à forma como o *habitus* engendra antecipações<sup>7</sup>, partindo de disposições inculcadas com base em condições objetivas, é possível direcionar tal condição para o olhar específico sobre a escola. A compreensão sobre o *habitus* também permite olhar como o professor poderá desenvolver sua profissionalidade para trabalhar diante das situações que derivam dessas disposições.

Bourdieu (2015) destaca que, ao relacionar o *habitus*, a transmissão do capital cultural e a escola, é possível apontar os aspectos sobre como as classes identificam seu processo de aprendizagem. Com isso, o grau de envolvimento dos alunos na escola é visto a partir da herança cultural que possuem. Para demonstrar tal princípio, o sociólogo afirma:

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (BOURDIEU, 2015, p. 51).

A ênfase que Bourdieu (2015) realiza sobre a forma como a herança cultural é transmitida é um dos pontos que refletem na sua concepção de escola, pois o referido autor analisa quais são as, assim consideradas, vantagens ou desvantagens sociais e como elas repercutem na escola. Para realizar suas considerações,

---

<sup>7</sup> Por isso, aquelas disposições que serão inculcadas estão de alguma forma pré-adaptadas ao que objetivamente se exige.



Bourdieu (2015) interpreta o processo de seleção dos estudantes oriundos dos diferentes meios sociais, sendo ela percebida como extremamente desigual. Mesmo que as matérias ensinadas na escola influenciam na condição de que as vantagens dos estudantes oriundos de classes sociais superiores estejam marcadas de forma mais evidente ao se afastarem dos domínios culturais ensinados e controlados pela instituição em questão, o processo da superseleção ocasiona um panorama totalmente diverso. Nesse aspecto da superseleção, as diferenças são acentuadas porque os estudantes das classes populares são altamente selecionados e os das classes altas não necessitam passar por um processo seletivo tão intenso.

Nessa perspectiva analítica, por meio da qual voltamos o olhar para a forma como a sociedade se estrutura, norteadas pela exegese Bourdieusiana, as influências do meio familiar são identificadas como capazes de refletir no conjunto de características da carreira escolar e até mesmo nos estabelecimentos em que os alunos estudarão. Assim, sobre a lógica da herança social e sua relação com a herança escolar,

[...] a escolha da seção ou do estabelecimento e os resultados obtidos nos primeiros anos da escolaridade secundária (eles próprios ligados a essas escolhas) condicionam a utilização que as crianças dos diferentes meios podem fazer de sua herança, positiva ou negativa. (BOURDIEU, 2015, p. 58).

Ao detectar as condições de seleção e a relação entre a herança social ao sofrer um processo de transmutação em herança escolar, a seguinte síntese é apresentada por Bourdieu (2015, p. 58): “[...] há que se admitir que escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo”. Nessa compreensão, a situação sobre a escolha do destino escolar dos alunos apresenta-se vinculada aos valores advindos da posição social que as famílias ocupam, encontrando-se determinado sistema de valores citados implícito ou explícito nelas.

Partindo dessa discussão da indissociabilidade entre sociedade e educação, a escola é vista na condição em que realiza a conservação social. Um dos momentos em que há uma demonstração de modo mais enfático de tal condição, em estudos do sociólogo citado, é: “As escolhas operadas no momento da entrada na quinta série selam, de uma vez por todas, os destinos escolares, convertendo a herança cultural em passado escolar” (BOURDIEU, 2015, p. 56). No entanto,

Bourdieu (2015) revela que o fato de restringir os olhares em relação a essa condição significaria abdicar de realizar as interrogações direcionadas à responsabilidade que a escola possui quando estamos discutindo as desigualdades sociais. Ao avançar na crítica frente ao sistema escolar e as desigualdades socialmente condicionadas, fica nítido o destaque ao fato de que é injusta a condição de equidade, a qual o estudioso referido chama apenas de formal, mas que ordena o sistema escolar.

De modo ainda mais preciso, ao criticar as condições em que são favorecidos aqueles que já se encontram em uma condição de privilégios e desfavorecidos aqueles em condições de escassez do capital cultural socialmente valorizado, Bourdieu (2015, p. 59) pontua que, para ocasionar isso, “[...] é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”. Ao ocorrer, coloca-se uma situação em que o sistema escolar oferece a sanção às desigualdades geradas inicialmente diante da cultura. O olhar sobre como o professor identifica as desigualdades culturais e trabalha com elas, interfere no desenvolvimento da sua profissionalidade.

Sobre aquilo que denomina de igualdade formal, o sociólogo citado explica que caracteriza como aquela capaz de pautar a prática da escola. No entanto, serve como máscara e para justificar a indiferença quando faz menção às desigualdades reais frente ao ensino e à cultura transmitida. Todavia, Bourdieu (2015) ainda complementa que essa cultura, dita transmitida pelo sistema escolar, é de fato exigida pelo próprio sistema.

Para definir a lógica do sistema escolar, Bourdieu (2015, p. 63) afirma que ela é “[...] própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social”. Por isso, a escola é vista a partir das relações de poder que estão inseridas nela. Um exemplo é quando se coloca em discussão as relações com a linguagem e como as classes cultas atribuem significado ao saber erudito. Este, por sua vez, relaciona-se com a instituição que se apresenta como responsável por perpetuá-lo e transmiti-lo, sendo ela a escola.

Ao caracterizarmos as relações que as classes cultas mantêm com a escola, é possível considerarmos que: “São as funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, a saber, organizar o culto de uma cultura que pode ser

proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence” (BOURDIEU, 2015, p. 63). Por tais motivos, a escola acaba por contribuir na perpetuação das desigualdades e, de modo concomitante, com a legitimação delas.

Ao levantar as características da escola<sup>8</sup>, sendo ela capaz de exercer uma função mistificadora, que legitima a transmissão da herança cultural, os escritos de Bourdieu (2015) também trazem as desigualdades de dons ou de méritos. Com isso, há a transformação de desigualdades de fato em desigualdades de direito. Ao mesmo tempo, as diferenças econômicas e sociais são vistas como fatores que definem a qualidade<sup>9</sup> do ensino.

Assim, após trazer os princípios que considera serem fundantes das relações no sistema de ensino, com a praxiologia, Bourdieu (2015) sintetiza sua crítica da seguinte forma:

Nota-se, evidentemente, que um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que se lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente. (BOURDIEU, 2015, p. 64).

A perspectiva demonstrada sobre a estrutura da sociedade e a escola revela que o movimento envolto nas vantagens e nas desvantagens sociais é cumulativo. Facilmente os exemplos nos esclarecem que, com as oportunidades maiores dos indivíduos, por exemplo, para viajar, sua cultura é alterada e esta, por sua vez, é a responsável por fazer com que as viagens ganhem sentido na prática cultural. Para continuar a exemplificar, os níveis de instrução mais elevados também funcionam de tal forma que indivíduos portadores deles possuem mais chances de serem provenientes de um meio culto.

Diante das constatações concernentes à escola, Bourdieu (2015) faz suas críticas à instituição, no sentido de problematizar sobre o movimento o qual faz ela

---

<sup>8</sup> Ao diferenciar as ações indiretas e as diretas da escola, o referencial de Bourdieu (2015) permite-nos realizar as reflexões sobre como essas ações tornam-se determinantes ou permanecem fracas. Seus escritos sociológicos levam-nos a identificar que a ação direta, traduzida como forma de ensino, continua fraca, pois, “[...] deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir” (BOURDIEU, 2015, p. 68).

<sup>9</sup> Para discutir sobre a sanção que a escola realiza, Bourdieu (2015) apresenta a consideração relacionada à distinção de qualidade do ensino, a qual é vista como advinda das diferenças econômicas e sociais.

tomar para si a própria função. A definição das obrigações da escola nessa linha teórica é “[...] desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (BOURDIEU, 2015, p. 69). Tal função envolve a relação da escola com a prática cultural, porém a instituição escolar possui monopólio sobre bens culturais.

Conforme Bourdieu (2015), a escola é um instrumento da chamada salvação cultural de modo institucionalizado. Assim, também as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e cultural em uma sociedade caracterizada como democrática são problematizados. O objetivo é opor-se à condição de que classes sociais mais favorecidas obtenham a autorização para monopolização do uso da instituição escolar. Esse fator interferirá no processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor.

Para exemplificar o movimento de modificações que ocorrem, tanto na sociedade quanto na escola e, especificamente, na prática do professor, rememoramos as características do século XX. Em tal momento, até a década de 1950, a escola não era a responsável por cumprir o papel na distribuição das posições sociais ou no futuro da criança. Assim, a própria instituição e o trabalho do professor apresentavam-se estáveis.

Charlot (2013, p. 16) sintetiza a fase de estabilidade com a seguinte afirmação: “As contradições relativas à escola são contradições sociais a respeito da escola e não contradições dentro da escola”. Diante dessa análise, fica nítido que, no Brasil, nesse período histórico referente até metade do século XX, os debates estão voltados ao exterior da escola; nesse caso, o acesso a ela. As contradições não apontavam para as práticas que ocorrem dentro da instituição.

Com as mudanças na sociedade, a partir da década de 1960, a organização da escola altera-se. Agora a contribuição da escola volta-se à perspectiva do desenvolvimento econômico e social (CHARLOT, 2013). Em tal condição, um dos eixos que é possível problematizar refere-se ao como a escola vem caminhando em relação às influências que o próprio sistema capitalista exerce nela. Outro eixo é como ela também contribui para a reprodução das desigualdades ou transforma a realidade.

Há a expansão escolar, conforme salienta Charlot (2013). Tal fato interfere no modo como a escola será vista no contexto social e como ela exercerá as ações pedagógicas para um grande grupo. O autor ainda analisa que, com tal movimento,

as contradições entre o que os sujeitos almejam e o que ocorre no espaço real fazem-se agora presentes dentro escola. Charlot (2013, p. 17) enfatiza que, com essa perspectiva da instituição, “[...] a história escolar de uma criança acarreta consequências importantes, efetivas ou potenciais, para sua vida futura”. Assim, o fato de a contradição entre ideal e real entrar para a escola é exemplificado a partir de três eixos: todos almejam ter boas notas, estabelecendo uma relação com o fato de serem bem sucedidos, tanto na escola quanto nas melhores vagas do mercado de trabalho, o que gera concorrência entre os alunos; novos comportamentos estão presentes na escola, com as novas camadas sociais que ingressam nela, cujas dificuldades dessas novas camadas são colocadas em relação às aprendizagens e à disciplina; as pressões sociais também se alteram em relação aos professores, pois os resultados escolares são exigidos, mas os professores recebem baixos salários, os quais não dependem unicamente da importância da função social dos professores ou competência necessária para o seu exercício, mas também do número de pessoas que podem ocupar a mesma vaga.

É situação nítida que a mudança da sociedade advém das demandas do sistema de produção que ela se alicerça. Da mesma forma, o mercado gera necessidades crescentes que refletem na escola. Uma forma de exemplificar como isso aparece concretamente é trazendo a análise de Freitas (2005), quando o autor mostra que as modificações no próprio processo produtivo deram origem à concepção das competências como aquelas que se voltam apenas ao indivíduo. Nesse caso, ao discutir sobre as supostas redes de conexão na sociedade, seus estudos destacam esta outra vertente: a individual. Para Freitas (2005), na compreensão de rede de conexão, segundo a qual os indivíduos encontram-se conectados, entretanto abandonados aos seus jogos individuais, “[...] cada um dos componentes interligados deve sobreviver pela sua própria competência e é envolvido somente à medida que agregue valor com base no interesse do cliente e do produtor” (FREITAS 2005, p. 96). Ao verificarmos as alterações sociais que tomam uma dimensão que foge dos nossos olhos, fica-nos explícita a condição em que se coloca o isolamento e a ausência da coletividade. Com esse modo, o homem não transcende a realidade local; por isso, o homem pensa apenas em um curto tempo histórico. Conforme defende Freitas (2005), de tal forma não é possível estabelecer a relação com a genericidade humana e, por meio dela, projetar sua particularidade no tempo.

Ao analisar sobre os reflexos da organização da sociedade na escola, sendo eles alimentados pelo sistema de produção, Freitas (2005) problematiza sobre a individualização que fica cada vez maior em nossa sociedade. Há a análise de que ela provém da própria condição em que o cidadão comum, na luta pela sobrevivência diária, adentra em uma situação que retida dele a capacidade de envolver-se. A mesma situação retira o sentimento de preocupar-se “[...] com o outro, com as instituições, com os valores, com os princípios, com o coletivo” (FREITAS, 2005, p. 22). A fragmentação é o resultado, ficando, nesse jogo, cada um responsável por si.

Como resultados na sociedade, temos um quadro em que o condicionante na organização é o mercado, proveniente do modo de produção capitalista. Assim como Bourdieu (2009) descreve por meio do conceito de *habitus*, como uma submissão às práticas que sobrevivem, gerando uma regularidade, há também uma espécie de determinante dos sujeitos no tecido social. À medida que o indivíduo também se depara com o sentimento de impotência em relação ao futuro, a incerteza chega aos níveis elevados. Chega-se a um ponto de o próprio destino ser planejado pelo mercado. A relação entre indivíduo e capital mostra-se como inversamente proporcional, pois: “A impotência do indivíduo em relação ao futuro é, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade [...]” (FREITAS, 2005, p. 22). Desse modo, há a permanência do sistema. Da mesma forma, o *habitus* é capaz de oferecer às práticas liberdade relativa, porque assim garante que as regularidades das ações inculcadas sejam possíveis.

Para discutir as repercussões na estrutura social e na escola, é preciso considerar que tal fato pode dar origem à violência. Esta é originária da fragmentação da sociedade em pequenos grupos que são conduzidos à marginalidade. Então, para obterem uma forma de compensar o sentimento de abandono pelo Estado, os grupos promovem ambientes em que se autoprotegem. Com essas constatações, ainda é possível falar no enfraquecimento dos movimentos sociais ou formas de coletividade. O indivíduo sente-se abandonado a sua própria sorte.

Os reflexos de tais ações voltadas à individualização também são visíveis no espaço da escola, no sentido de que o almejado pelo mercado é reproduzido. Kober (2004, p. 32) analisa a situação em que se instaurou a ideia de competência na

sociedade: “A noção de competências não se instalou, no entanto, apenas na lógica empresarial. O modelo implantado [...] extravasa por todos os segmentos da cultura [...]”. A partir do momento que o mercado valoriza as competências adquiridas por um indivíduo, a referida noção faz-se presente em muitas instituições de ensino que simplesmente visam à preparação do aluno ao mercado de trabalho.

A segmentação da sociedade ampara-se na ideia de que as competências se constituem atributos pessoais e únicos. A responsabilidade é do sujeito em relação ao seu sucesso ou ao seu fracasso, sendo esta a concepção que culpabiliza o sujeito e deixa de considerar outros fatores como determinações econômicas e políticas. No caso do desemprego, quem está na condição é considerado como aquele que não adquiriu as competências necessárias. De acordo com Kober (2004), as competências colocam-se como forma de justificar a realidade social e fazem com que o indivíduo a aceite. Assim, a partir das considerações de Bourdieu (2009), ocorre a submissão à ordem, por meio de uma inculcação realizada. O fracasso ou o sucesso do sujeito é explicado de modo meritocrático. Portanto, sucesso e fracasso são vistos na ausência de análises sobre a posição social que o sujeito apresenta, considerada fruto também das oportunidades objetivas.

Da mesma forma, Freitas (2005) também deixa explícito que, na vertente meritocrática, a instituição formadora abre mão de seu papel crítico formativo e apenas instrui. Assim, a inserção dos alunos em uma rede de acontecimentos pede que eles mesmos gerenciem tal rede. Nessa condição, a escola “[...] abre caminho para que outras instituições sociais definam a formação do estudante - inclusive o próprio mercado” (FREITAS, 2005, p. 99). Com essa compreensão, ela deixa que cada estudante seja responsabilizado pela própria formação.

A escola neoliberal que se origina é assim pensada com base nas demandas do mercado e, por isso, é identificada “[...] como uma produtora de trabalhadores com perfil adequado ao novo mercado de trabalho” (KOBBER, 2004, p. 33). Percebemos, portanto, como o modelo que é proposto para a gestão empresarial exerce domínio em outros segmentos até chegar aos modelos de educação. Além disso, os ideais que acompanham a noção de competências na educação são tomados *a priori* como positivos. Eles se referem à democracia, à cidadania, à justiça social, ao combate às diferenças, assim como à autonomia e à participação na esfera do trabalho. Entretanto, a noção de competências está permeada pelos valores do mercado que são transpostos à escola.

O indivíduo que adentra o modelo de escola alicerçado nos princípios neoliberais é instrumentalizado para servir ao trabalho, e sua inserção ocorre totalmente de modo individual, conforme já descrevemos. Sobre as condições de salário do trabalhador, por exemplo, de acordo com Kober (2004), são negociados um a um. Como resultados, as negociações coletivas são enfraquecidas e o mercado ganha cada vez mais credibilidade para legitimar o que a escola trabalha. Da mesma forma, as exigências em relação aos professores também se voltam a tal perspectiva, por meio da qual a formação de professores enfrenta mudanças que buscam

[...] a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (FREITAS, 2003, p. 1097).

As influências do novo modelo chegam às políticas de formação de professores subordinadas à lógica do mercado, expostas nas exigências do Banco Mundial. Diante disso, a conclusão que Kober (2004) chega é a de que o uso da noção de competência apresenta-se similar na esfera da educação e na do trabalho. Por isso, a definição de sujeito que é portador de competências ultrapassa uma questão passageira como uma espécie de moda. Ela permanece como meio capaz de dar forma para uma realidade social e, ao mesmo tempo, justificar essa realidade. Diante da análise sobre a sociedade, a autora ainda evidencia sua compreensão sobre a qualificação como construção social e que, no novo modo de produção<sup>10</sup>, aparece de modo contrário. Agora o que está em jogo é uma forma de dominação simbólica, a qual é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho flexível.

As formas em que a dominação aparece necessitam ser desveladas. Justifica-se a preocupação para que, juntamente às ações desenvolvidas nas escolas, não ocorra a perpetuação da estrutura das relações de classe, ou seja, a reprodução de tal estrutura pelos próprios professores.

O modo como a sociedade altera-se também é visto por Dubar (2009) como individualista e incerto, o que gera uma crise identitária permanente. Cada um necessita demonstrar-se autônomo para buscar sua própria sorte e as identificações coletivas são rompidas. Ainda é essencial ressaltar que o sentido de autônomo é

---

<sup>10</sup> O qual se diferencia enormemente da proposta explícita de disciplina que caracteriza o modelo fordista.



aquele ditado pela sociedade neoliberal, a qual defende uma lógica empresarial e, como define Dubar (2009), supõe ao indivíduo a maximização de si.

Com o contexto descrito, quando a autora Cunha (1999) traz os apontamentos sobre as transformações sociais, afirma que a escola se encontra em condições de fragilidade para trabalhar com os desafios da época. No espaço da escola, igualmente, há a crise dos profissionais que lá trabalham. Verificamos que a análise sobre os desafios da escola resulta da última década do século XX e, em nossos dias, aproximadamente duas décadas após tal estudo, percebemos as alterações de forma ainda mais fortes. No momento que são apontados os desafios mais significativos pela autora mencionada, encontramos as novas tecnologias de informação, a mudança das funções da família com a lógica da produtividade e do mercado, entre outros.

Ao problematizar sobre o modelo competitivo, Cunha (1999, p. 127) cita que a lógica da produtividade e do mercado “[...] estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea”. Considerando esse viés, desenvolvemos também as discussões sobre a forma de organização da escola no sistema capitalista.

Nos dias de hoje, se pensarmos sobre a escola e suas funções, é possível trazer as reflexões de Charlot (2013) quando o autor pontua sobre a instituição citada e a família. A escola é um lugar singular e, por isso, não ensina do mesmo modo que na família e na comunidade. No entanto, é importante que sempre se mantenha vinculada a essa comunidade. Nas palavras do referido autor: “Lugar específico, a escola não ensina o que se pode aprender na família e na escola, não ensina do mesmo modo que a família e a comunidade. Se o fizesse, não serviria para nada. Entretanto, a escola deve ser ‘vinculada à comunidade’” (CHARLOT, 2013, p. 34). Nesse aspecto, está a especificidade da escola em relação à família, mas com as transformações na organização social, as demandas da escola também tiveram alterações.

A entrada da mulher no mercado de trabalho fez com que a família também se organizasse de modo distinto diante da educação dos filhos. Assim, questionamentos são colocados: Como pode ocorrer o vínculo entre escola e comunidade? Por que o distanciamento entre elas é dia após dia ampliado? Como a relação do professor com a comunidade interfere no seu desenvolvimento profissional?

Com o ingresso de novas camadas sociais na escola, como descreve Charlot (2013), é possível também repensarmos sobre o fato de que nem sempre as famílias demonstram estrutura para trabalhar com os encaminhamentos relacionados aos hábitos e aos valores morais. Antes, tudo isso estava sob seus direcionamentos. Nessa nova condição, a família pede auxílio para a escola, pois a intensificação do trabalho também interfere no novo delineamento da sociedade.

Considerando a entrada da mulher no sistema produtivo, Cunha (1999) desenvolve a análise sobre as demandas que a escola recebeu em relação às questões que as famílias não conseguiam mais solucionar. Sobre tal movimento, com a inserção da mulher no trabalho, coloca-se um diagnóstico em que a reorganização sociológica da família interfere na reorganização da escola. Por isso, a família acaba “[...] deixando a descoberto todo um espaço educativo que era por ela assumido, quer no aspecto do equilíbrio afetivo de crianças e adolescentes, quer na perspectiva de controle das tarefas escolares” (CUNHA, 1999, p. 128). Com isso, a escola também adquire novas características. As alterações nela ficam a cada dia mais evidentes, o que pode ser reflexo do tempo que as famílias possuem junto aos filhos também se apresentar reduzido. Agora um número expressivo de mulheres está em média oito horas diárias longe do ambiente doméstico.

De acordo com Veiga (2008), estamos em um período de ampliação do campo da docência. A trajetória histórica da docência envolve a ideia de que a função do professor é “[...] ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que representavam” (CUNHA, 1999, p. 128). Este pode ser visto como um primeiro aspecto das transformações sociais e suas relações com a escola. O motivo é que, nessa perspectiva, o caráter da utilidade pragmática do conhecimento não era visto como um princípio para o processo de ensino. Hoje a lógica é outra; ela é permeada pelo imediatismo.

Além disso, como um segundo elemento que demonstra em que sentido a escola tem suas alterações, está o comportamento ético do professor. Nesse caso, a transmissão de valores pelo docente era esperada; no entanto, “[...] a principal tarefa de educar para a cidadania, incluindo hábitos e valores morais, estava a cargo da família” (CUNHA, 1999, p. 128). Para isso, a família era a responsável pelos encaminhamentos e pelo controle em relação às questões morais dos alunos.

O terceiro aspecto das transformações sociais e de suas relações com a escola faz menção aos instrumentos utilizados pelo professor para o desenvolvimento das aulas. A palavra e a escrita eram fundamentais. Assim, ambas estavam carregadas das representações do discurso oficial da ciência e da cultura. (CUNHA, 1999). Ao estar carregada dessas representações, a escola mantinha o domínio do conhecimento. Ela era o espaço em que o conhecimento seria encontrado. O professor poderia ser associado à imagem de um funcionário que aplicava regras predefinidas. Hoje, o professor, à medida que possui uma amplitude maior em relação a sua autonomia, também se responsabiliza pelo fracasso dos alunos. Assim:

Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Essa mudança de política implica numa transformação identitária do professor. (CHARLOT, 2013, p. 19).

Ao realizar a descrição sobre as contradições na escola, um dos pontos levantados por Charlot (2013) é o desenvolvimento em ritmo rápido das novas tecnologias de informação e comunicação, gerando, ainda, mais alteração na identidade docente. Com a nova dimensão, a escola não consegue mais controlar as informações como em décadas anteriores.

Ao analisar a condição da escola, Cunha (1999, p. 128) afirma: “A escola, além de tudo, tinha praticamente o monopólio da transmissão do conhecimento e da informação”. Ao trazermos os três aspectos discutidos: imediatismo dos conceitos, papel da família na formação humana e novos instrumentos utilizados nas aulas; podemos identificar que, na segunda metade do século XX, as transformações aconteceram de forma mais radical. A palavra não é mais o único recurso informativo, pois convivemos com os recursos visuais e virtuais. Portanto, as indagações que nos tiram de uma condição de estabilidade e de conforto diante do futuro da escola voltam-se a: Qual escola temos hoje? Essa escola poderá seguir nos moldes dos séculos anteriores? Além disso, ao problematizarmos sobre as necessárias mudanças na escola, assumimos a postura de que a função do professor é relativizada? Como pensar em uma escola do século XXI em que o papel do professor não esteja comprometido pelo aligeiramento das informações e pelo anúncio de inovações que trazem princípios de não diretividade do processo

educativo? Como a visão de escola interfere no desenvolvimento da profissionalidade docente?

Ao definir a escola de acordo com uma pedagogia constituída pela racionalidade e que busca a relação entre pensar e agir, Giroux (1997) explica que a teoria crítica da escolarização visa trazer os questionamentos sobre a dominação e a opressão dos sujeitos que se fazem presentes nos mecanismos de escolarização. Diante disso, a discussão sobre a escola tem evidência, no sentido de que a referida instituição, na visão dos tradicionalistas educacionais, constitui-se como veículo de democracia e mobilidade social. Entretanto, os críticos educacionais defendem a necessidade de problematizar a suposição dominante. A teoria crítica da escolarização, ao realizar a análise sobre a escola, coloca, portanto, que:

[...] sua principal tarefa política e ideológica é desvelar como as escolas reproduzem a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam as vidas de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias. (GIROUX, 1997, p. 25).

As escolas não são vistas apenas como locais de instrução, mas são locais políticos e culturais. A pedagogia radical vem como uma resposta crítica ao que denomina de ideologia da prática educacional tradicional e tem sua origem, a partir da nova sociologia da educação, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Dessa forma, a natureza política do ensino público é colocada em evidência. Tal condição, segundo os críticos educacionais, é recusada pelos tradicionalistas pelo motivo de que as escolas são consideradas apenas locais de instrução. Com essa ação instrumentalizadora, os críticos radicais defendem que se coloca a situação de despolitização do ensino, com a realização da reprodução e legitimação das ideologias capitalistas.

Na perspectiva do desenvolvimento da profissionalidade docente, é impossível dizer que as escolas realizam a instrução sem encontrar nenhum modo de resistência dos estudantes. Eles contradizem as normas que a permeiam. Para Apple (1989, p. 112, grifo do autor): “Em termos mais analíticos, as instituições de nossa sociedade são caracterizadas tanto por *contradições* quanto pela reprodução”. Assim, as possibilidades de mudanças na sociedade pela escola fazem-se presentes e não somente as ideologias do capital têm oportunidades de serem corroboradas pelas instituições de educação.

Considerando a complexidade envolta no processo educativo, com a intenção de aprofundar as discussões referentes a um dos seus vieses como aquele que ocorre nos espaços escolares, trazemos análises sobre o conceito de escola. Giroux (1997, p. 162) apresenta as considerações sobre ela “[...] como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle”. As escolas são, dessa maneira, espaços que envolvem múltiplas relações além daquelas referentes ao repasse de um conjunto comum de valores e conhecimento de modo objetivo. Assim sendo, “[...] as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 162). As escolas não estão separadas da dinâmica da política de poder; elas expressam um movimento de disputa a respeito da autoridade, do conhecimento, da regulação moral, de versões sobre o passado e o futuro.

Ao sintetizar sobre a definição de escola e a forma como os professores agem, Giroux (1997, p. 162) afirma: “Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros”. Ao considerarem que a escola introduz e legitima formas de organizar a sociedade, os professores também assumem outra posição como intelectuais transformadores para a formação dos estudantes ativos. Os professores passam a serem vistos a partir de interesses políticos e ideológicos que estruturam o discurso, as relações em sala de aula e quais valores legitimam durante o processo de ensino. Por isso, analisamos princípios da sociedade em que o professor atua, considerando a centralidade do trabalho nela.

## 1.2 CENTRALIDADE DO TRABALHO NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL

Para iniciar as discussões sobre a centralidade do trabalho na constituição da sociedade humana, apresentamos uma síntese sobre a forma como as alterações ocorreram no modo de o homem perceber o seu próprio trabalho. Uma vida cheia de sentidos é possível a partir do trabalho.

As produções sobre a questão do trabalho do autor De Masi (2000) demonstram a necessidade de os sujeitos libertarem-se da ideia tradicional que relaciona o trabalho à obrigação. Por isso, há a proposta da simultaneidade entre trabalho, estudo e lazer. A partir disso, há uma espécie de mistura entre o tempo

livre, estudo e trabalho. Uma espécie de busca pela redistribuição do tempo dedicado ao trabalho e do tempo livre com concentração das nossas potencialidades.

Quando o trabalho é tomado como centro para discutir a organização social contemporânea, torna-se importante diferenciar qual o conceito de trabalho estamos nos embasando. É o trabalho, portanto, como unidade primitiva indissociável da educação do homem e não no plano ontológico. O trabalho como estruturante da sociedade salarial, com expressão do social, de forma intensa em ritmo e processo de interação social. Assim, para reverter a superexploração do trabalhador, torna-se necessária a reconstrução do pensamento social e da classe trabalhadora.

Diante das chamadas metamorfoses no mundo do trabalho, Antunes (2008) destaca o processo de heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora. A ampliação da subproletarização acontece. Formas de trabalho parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, vinculados à economia informal e outras formas de trabalho precário ficam evidentes. Desse modo,

[...] essas diversas categorias de trabalhadores têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial. (ANTUNES, 2008, p. 49).

Como consequência da exploração da classe trabalhadora, as condições de trabalho apresentam-se precárias. Com tais condições, surge o que estudiosos da temática denominam como a sociedade dual. Para explicitar o significado de tal terminologia, Antunes (2008) destaca que os países de capitalismo avançados viram o decréscimo de empregos em tempo integral. Nesse mesmo período, eles assistiram a um aumento das formas de subproletarização, no caso, com a ampliação de trabalhadores informais.

As reformas ocorridas na forma de contratação do trabalhador, nas jornadas de trabalho e no modo de remuneração a partir de novas formas de trabalho<sup>11</sup> são exemplos das alterações na conjuntura global. Desse modo, a divisão advinda do modelo fordista cede espaço para a organização em rede (FREITAS, 2005). Todavia, essas reformas são vistas como contrarreformas. Há um desmonte dos direitos trabalhistas.

---

<sup>11</sup> Representadas, por exemplo, pelo chamado trabalho intermitente e sistema de trabalho em rede.

Ao acompanhar as mudanças no mundo do trabalho, surgem os termos como trabalhador flexível, com a prestação de serviços temporários. Estes ocorrem a partir de projetos que interferem na contratação do trabalhador. O fato gera insegurança permanente do trabalhador e impossibilidade de criar identidades. Conseqüentemente, a noção de classe de trabalho também não se efetiva. Ao decorrer de sua trajetória, o trabalhador realiza vários contratos e não tem a possibilidade de conhecer e participar dos ideais da classe de trabalho a que pertence. Há uma mudança muito rápida com as propostas de flexibilização. Outro ponto que fragiliza as categorias de trabalho é a ocorrência da terceirização.

Da mesma forma, o processo de desespecialização e polivalência dos trabalhadores é nítido e, por isso, transformam-se em trabalhadores multifuncionais. Tal afirmação deriva dos estudos de Antunes (2008), a partir das afirmações de Coriat, sobre os modos de produção. Nesse caso, as mudanças entre a implementação do fordismo, toyotismo e acumulação flexível.

As transformações ocorridas no mundo, ao longo da década de 1980, são complexas. O desenvolvimento da tecnologia é elevado e interfere nas relações de trabalho e de produção do capital (ANTUNES, 2008). A partir de então, o modelo fordista sofre um processo de influência muito grande e até mesmo sendo perceptível a sua substituição pelo padrão toyotista de produção. Com a situação das formas transitórias de produção, os direitos do trabalho também têm alterações profundas, sendo agora a participação do trabalhador um dos eixos centrais – entendendo tal participação como manipulatória do próprio trabalhador.

Sobre os direitos do trabalho, com as transformações na década de 1980, Antunes (2008) considera que

[...] são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. (ANTUNES, 2008, p. 24).

Ao citar as características de um modo de produção a partir da transição entre os modelos de produção, Antunes (2008) analisa que o movimento de transformação no modo de produção não deve ser entendido a partir de uma visão que considera como um avanço em relação ao capitalismo da era fordista e taylorista. As questões referentes à participação devem ser analisadas também como forma de manipulação dos trabalhadores. O autor citado deixa evidente a

lógica despótica do fordismo e a lógica consensual do toyotismo. A concepção participativa traz a subsunção do ideário do trabalhador ao capital. Há a intensificação em relação à sujeição do trabalhador ao ideal capitalista e a sua participação também pode ser vista como forma de manipulação.

As transformações no mundo do trabalho repercutiram também no modo de sindicalização dos trabalhadores. Nota-se o fenômeno da dessindicalização especialmente na década de 1980 (ANTUNES, 2008). Como resultados, percebemos a fragmentação e a heterogeneização da classe que vive do trabalho. O processo excludente e parcial que a classe trabalhadora convive também é ampliado.

Com as quedas nas taxas de sindicalização, os movimentos de greve apresentam reduções. Agora, em uma mesma empresa, é possível encontrarmos operários em diferentes situações – estáveis e temporários, sendo que estes não possuem direitos de representação sindical. Assim, as dificuldades para o estabelecimento de uma consciência de classe dos trabalhadores são cada vez maiores:

Tudo isso dificulta ainda mais as possibilidades do desenvolvimento e consolidação de uma *consciência de classe* dos trabalhadores, fundada em um sentimento de *pertencimento de classe*, aumentando conseqüentemente os riscos de expansão de movimentos xenofóbicos, corporativistas, racistas, paternalistas, no interior do próprio mundo do trabalho. (ANTUNES, 2008, p. 68, grifos do autor).

As dificuldades para a união da classe trabalhadora estão acompanhadas de características de uma relação mais individualizada. A desregulamentação e a flexibilização do mercado de trabalho, o esgotamento dos modelos sindicais vigentes, a burocratização e a institucionalização das entidades sindicais com distanciamento dos movimentos sociais autônomos e, por fim, a utilização de métodos ideológicos para o processo de manipulação em substituição à repreensão são visíveis (ANTUNES, 2008).

Transformações no mundo do trabalho deixam nítido de modo cada vez mais crescente a intensificação e a exploração do trabalhador. Dessa forma, a flexibilização torna-se imprescindível. Nas palavras de Antunes (2008), com o modelo toyotista, os trabalhadores passam a ter:

Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-se, através de horas



extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras. (ANTUNES, 2008, p. 34).

Frente a tais elementos, questionamos sobre a perda da identidade do trabalhador. Ele exerce diferentes funções de acordo com as demandas do mercado. Nesse caso, referimo-nos aos trabalhadores de um modo geral e, posteriormente, problematizaremos sobre a condição dos professores em relação à tal intensificação do seu trabalho.

Diante das considerações realizadas sobre o trabalho, percebemos que a forma de organização dele, no modelo de produção capitalista, faz com que o ensino adquira cada vez mais elementos da lógica do produtivismo. O individualismo e a acumulação de riquezas burguesas são sua essência (SANTOS, 2012). A ideologia capitalista faz com que o princípio da meritocracia esteja presente nas escolas. Com isso, há um processo que mascara a real situação do professor. Ele assume a responsabilidade pela condição de precarização em que a docência se encontra e também pelo fracasso escolar.

A organização do trabalho na sociedade capitalista, em nossos dias, traz os elementos dos modelos taylorista e fordista (SANTOS, 2012). Esses modelos primam pelo trabalho dissociado, ou seja, realizado em etapas. O trabalhador vê-se impossibilitado de perceber a sua função a partir de um contexto, pois o fordismo é um meio de consolidação da indústria e do processo de trabalho, com elementos da produção em massa. A linha de montagem e o cronômetro são utilizados pela existência do trabalho parcelado. Nesse sentido, separar o momento da elaboração e o momento da execução caracteriza o fordismo um processo de trabalho predominante na indústria capitalista.

A partir de tais pontos, é possível analisarmos as proposições realizadas por De Masi (2000) no sentido do significado do trabalho para os sujeitos. Nada adianta passarmos um longo tempo realizando determinada atividade se esta não tiver um significado para nós. As análises presentes nos estudos de Masi (2000) demonstram a necessidade da redução da carga horária de trabalho para que o ser humano também tenha tempo livre para refletir e construir conhecimentos. A intenção é que o homem consiga ultrapassar o desempenho de funções apenas técnicas e rotineiras.

### 1.3 A ESCOLA E OS PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES

Ao defender a escola como local político e cultural, Giroux (1997) discute a respeito da condição dos professores como intelectuais transformadores. É necessário que tragam a unidade entre a linguagem da crítica e a da possibilidade da transformação, no sentido de que podem promover as mudanças. Nessa direção, os educadores realizam as manifestações contra as injustiças econômicas, políticas e sociais no espaço da escola e também fora dele.

Há uma complexidade envolta na atuação dos professores para também reconhecerem-se como sujeitos capazes de promover a mudança. Isso porque fazem parte da sociedade e enfrentam condições dilemáticas. As condições de reconhecimento, de precarização e de intensificação do seu trabalho podem levar a realizarem suas práticas de forma repetitiva. A busca por organizarem-se coletivamente para melhorar as condições em que trabalham torna-se cada vez mais difícil.

O trabalho dos professores envolve a criação de ações, de modo a partilharem com a sociedade seu papel diante da reforma da escola pública. Ao analisarmos as questões sobre o clima político e ideológico, no entanto, percebemos que seu trabalho envolve o movimento de criar condições que ofereçam aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos, a partir do conhecimento e da coragem para lutar (GIROUX, 1997).

No viés referente a uma duplicidade que envolve o campo educacional, a escola é capaz de legitimar práticas dominantes e, também, propor ações para a mudança. Desse modo, a pesquisa de Apple (1989) revela que, no caso dos estudantes, as contradições experienciadas por eles na escola “[...] podem terminar por reforçar as instituições e ideologias às quais eles parecem se opor, ao mesmo tempo que oferecem um terreno para uma ação transformadora” (APPLE, 1989, p. 109). Isso também poderá ocorrer com os professores, caso realizem seu trabalho de modo técnico, devido à intensificação deste. É possível até mesmo dizer que há o divórcio entre trabalho físico e mental (APPLE, 1989), retomando aqui as discussões realizadas por Giroux (1997) sobre os professores cumprirem, ou melhor, implementarem o que concebem os especialistas em currículo, instrução e avaliação, na perspectiva das racionalidades tecnocráticas e instrumentais. Com tal

ação, ampliam-se as situações relacionadas ao pouco reconhecimento social sobre o trabalho docente, com constante aumento da sua intensificação.

Sobre as condições da docência e a transformação social, Giroux (1997, p. 163) analisa: “Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores”. Assim, fica-nos perceptível que os professores vivenciam condições adversas para a realização de seu trabalho. Para assumirem o papel de intelectuais transformadores, necessitam trazer discussões que gerem esperança nos estudantes. A finalidade é desestabilizar o grupo e proporcionar o movimento, na realidade em que os sujeitos se encontram inseridos. O conflito entre os conceitos já arraigados com as novas formas de ver a sociedade é extremamente positivo, para que aconteça um processo de reestruturação do *habitus*. A escola, nessa dimensão, é reconhecida como espaço em que ocorre a formação da consciência do professor e do aluno. A escola é vista como agente de controle social e cultural que transforma.

O rompimento da divisão do trabalho, por um lado, possibilita uma influência muito restrita dos professores sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Por outro lado, possibilita para o professor assumir e ser reconhecido como intelectual transformador. O ensino, ao ultrapassar o treino, envolve a educação de uma classe de intelectuais, e esse é um aspecto vital para pensarmos em uma sociedade livre (GIROUX, 1997).

A categoria de intelectual relaciona a educação dos professores, a escolarização pública e a formação profissional com o desenvolvimento da democracia. Ao trazer o conceito de professores como intelectuais, eles serão os responsáveis por levantar as questões sobre o que ensinam, como realizam e o que buscam alcançar. Logo, isso “[...] significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização” (GIROUX, 1997, p. 161). Ao assumirmos a função social dos professores como intelectuais, é possível encontrarmos base teórica para discutir sobre a atividade docente, estando identificada como forma de trabalho intelectual. As condições ideológicas e práticas necessárias para que a discussão ocorra, com esclarecimento sobre o papel que os professores desempenham na produção e na legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais, por meio das pedagogias que utilizam, também faz parte da compreensão do professor assumida como intelectual transformador.

Repensar e reformar as tradições e as condições que, ao longo dos anos, impediram os professores de assumir todo o seu potencial de estudiosos e de profissionais ativos e reflexivos traz discussões sobre os professores como intelectuais. É uma forma de salientar que eles desempenham funções sociais concretas que precisam ser contextualizadas, no sentido de revelar quais relações estabelecem com seu trabalho e com a sociedade dominante (GIROUX, 1997).

A flexão “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” é utilizada por Henri Giroux (1997) para discutir o que é essencial ao professor como intelectual transformador. O conceito de tornar o pedagógico mais político abrange o fato de aproximar intensamente a escolarização da esfera política, no sentido de que as escolas se direcionem para definir o significado e a luta em torno das relações de poder.

Ao referir-nos sobre o termo “tornar o político mais pedagógico”, as discussões de Giroux (1997) trazem os alicerces para ancorar-se em formas de pedagogia que incorporem interesses políticos com natureza emancipadora. Significa utilizar formas de pedagogia que identifiquem os estudantes como agentes críticos. As formas de pedagogia oportunizam problematizar sobre o conhecimento, dialogar criticamente e argumentar sobre a transformação de uma sociedade mais justa, tendo como ponto de partida não o estudante de forma isolada, mas como indivíduo e seus grupos culturais, raciais, históricos, de classe e gênero. As particularidades do estudante são, assim, consideradas.

Ao apresentar o conceito de educação para a cidadania, Giroux (1986, p. 262) enfatiza que esta “[...] deve ser fundamentada em uma reformulação do papel que os professores devem desempenhar nas escolas”. Para tanto, a cultura da totalidade é citada, com o acompanhamento da redefinição de cultura e de poder. Nessa discussão, compreensões sobre as contradições e as mediações que perpassam teoria e prática educacionais são indispensáveis.

Para defesa da educação para a cidadania, Giroux (1986, p. 262) posiciona-se da seguinte forma: “No seu cerne, essa forma de educação é política, e seu objetivo é uma sociedade democrática genuína, que seja sensível às necessidades de todos e não apenas de alguns privilegiados”. Fica nítida a relação que a educação estabelece com a crítica à condição em que ocorre a exploração do homem pelo homem, resultando no fenômeno da alienação. Para a concretização dessa intenção, as relações de sala de aula necessitam trabalhar com o saber como

algo mais do que a aprendizagem de um corpo de conhecimentos. Por isso, o saber encontra-se na condição de engajamento crítico e capaz de distinguir o que é essência e o que se constitui como aparência.

Aprender a pensar criticamente é também uma das práticas que os estudantes devem ter para, além de avaliar a sociedade existente, pensar e agir. Com isso, sua própria visão considerará diversas possibilidades da sociedade e modos de vida também distintos (GIROUX, 1986).

Diante dos impactos da reestruturação produtiva na trajetória dos sujeitos, ao finalizar o presente capítulo, defendemos o trabalho do professor como meio de extrapolar momentos que proporcionem ao aluno a apreensão de conhecimentos fragmentados. Ao olhar a organização social e considerar a centralidade do trabalho nela e as contradições do mundo do trabalho, o professor intelectual analisa e propõe formas para que a escola, mesmo recebendo as influências de nível mais abrangente, consiga trabalhar para minimizar as desigualdades de natureza econômica e social.

A escola não é impermeável diante das influências que recebe da organização social, pois ela altera essa sociedade. É o que podemos denominar de via com sentido duplo continuamente. Por isso, a defesa da posição do professor, na qualidade de intelectual, para problematizar sobre a realidade, conforme Giroux (1997) traz o papel do professor enquanto atuante na transformação social como central e constitutivo da ideia de intelectual crítico. Concomitantemente à posição de o professor propor mudanças sobre o real, vêm repercussões do modo de organização social e influência do *habitus* na forma de o professor ver o mundo, compondo também suas representações. Assim, o aprofundamento sobre a elaboração das representações ocorre no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO II

### CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES EM HENRI LEFEBVRE

VÍNCULO  
O universo,  
com ocultas conexões,  
expande-se:  
inteiramente ligado.  
(Dirceu Galdino Cardin)<sup>12</sup>

Após discutirmos a crescente intensificação do trabalho na sociedade, a qual reflete na escola, com o recebimento das influências advindas das estruturas que se revelam por meio do constructo que Bourdieu (1983) define como *habitus*, este segundo capítulo da tese traz o conceito de representações de Henri Lefebvre (1983). A compreensão das representações por meio dos escritos do referido autor transpassa o presente texto. Portanto, apresentamos termos como “concebido” e “vivido”, demonstrando de qual modo tais termos constituem as assim chamadas representações.

Com a breve contextualização em relação à produção de Henri Lefebvre, este capítulo foi organizado considerando três aspectos. No primeiro momento, trazemos as considerações de modo mais amplo sobre sua produção intelectual. Em um segundo momento, discutimos sobre os conceitos de cotidianidade, de cotidiano e como ambos se relacionam com a constituição das representações. Por fim, mencionamos as considerações sobre aproximações possíveis na análise da docência, a partir de estudos a respeito da vida e da obra do intelectual.

#### 2.1 PRODUÇÃO INTELECTUAL DE HENRI LEFEBVRE

Ao trabalharmos com o termo “representações”, aparamo-nos nas principais ideias de Henri Lefebvre. Assim, realizamos as discussões sobre como essas ideias podem alicerçar as análises em relação à educação e de qual forma poderemos nos apropriar do conceito de representação para trabalhar nas pesquisas referentes à docência.

---

<sup>12</sup> Do livro *Poemas da Serra do Mar* (CARDIN, 2006, p. 139).

Iniciamos o capítulo com a menção dos principais textos do filósofo, trazendo as ideias centrais de sua produção acadêmica em relação às análises sobre o marxismo e aos conceitos de representação, de cotidiano e de cotidianidade. Também trazemos outros autores como Penin (1989) e Cardoso (2015) para mencionar as demais pesquisas que se fundamentam na teoria e na metodologia propostas por Henri Lefebvre.

A intenção de trazer ideias marxistas para as discussões é expressa nos escritos de Henri Lefebvre, objetivando ampliar os estudos sobre o materialismo dialético. Sobre essa retomada em relação aos escritos de Marx, Cardoso (2015) pontua que

[...] tal recuperação dos textos clássicos de Marx ocorreu enquanto contribuição original e autoral de Lefebvre ao próprio campo marxista para compreensão tanto das transformações do capitalismo a partir do século XX, quanto dos desafios ao exercício da práxis teórica e política marxista de transformação da realidade social. (CARDOSO, 2015, p. 3).

A produção de Henri Lefebvre, na perspectiva de Cardoso (2015), apresenta-se como uma contribuição inédita referente às transformações que a sociedade sofre no sistema capitalista, a partir do século XX. Por isso, os escritos do filósofo trazem a necessidade da transformação da sociedade e, ao mesmo tempo, os desafios para efetivação desse processo.

As obras de Hegel, Marx e Nietzsche são mencionadas como pontos de partida em determinados momentos das análises de Henri Lefebvre, como no livro *O fim da história*. Conforme o próprio autor pontua, este título de sua produção pode ser considerado inclassificável do ponto de vista dos quadros da divisão do trabalho intelectual, no sentido de estar entre a filosofia, a história e a sociologia, apresentando características singulares.

### 2.1.1 Princípios de Henri Lefebvre no estudo do cotidiano

O filósofo Henri Lefebvre trabalha com a análise do cotidiano, apresentando sua luta contra as formas de dogmatismo, de modo a criticar com veemência o economismo, o pragmatismo político e o empirismo moral. Em seus estudos, menciona que este último é até mesmo capaz de determinar os supostos valores utilizando como alicerce os imediatismos da prática.

Com início da formação no curso de Direito e mudança para o curso de Filosofia, no ano de 1929, Lefebvre inicia sua carreira docente e integra o Partido Comunista Francês (PCF), com produções anteriores e posteriores à Segunda Guerra Mundial. Desse modo, determinados títulos passam a ser alvos de críticas pelo próprio partido. Tais críticas referem-se, por exemplo, à obra *Problemas atuais do Marxismo*, apontada como apologia do revisionismo e, por isso, no ano de 1958, tem a exclusão do Partido Comunista Francês. Posteriormente, Lefebvre leciona na Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Estrasburgo na Universidade de Nanterre, em Paris, produzindo sínteses sobre o marxismo e estudos sobre pensadores como Descartes, Pascal, Hegel e Marx.

A produção de Henri Lefebvre é analisada por Machado (2008) a partir de quatro momentos. De acordo com o estudioso sobre os escritos do filósofo e sociólogo, o primeiro momento de sua obra apresenta as análises do marxismo e, por isso, tem seus fundamentos como principal característica. Em um segundo momento, a produção volta-se às questões da vida cotidiana. As descrições sobre a cidade e a produção do espaço aparecem em um terceiro momento de sua obra para, então, em um quarto momento, realizar as pontuações sobre a diferença, a autogestão e o papel do Estado, a produção e a reprodução das relações sociais, os ritmos sociais e as representações.

As ideias de Marx são evidenciadas por Lefebvre e, assim, há o destaque em relação ao papel do proletariado para superação do modelo de sociedade em que estamos. A respeito do poder do proletariado, Lefebvre (1963, p. 60) enfatiza: “Marx não se inclinou para o proletariado porque é oprimido, para lastimar sobre sua opressão”. A ação para a transformação mostra que o proletariado pode abrir caminho para esta acontecer; logo, não é a fraqueza que está em evidência, mas a força que a classe mencionada possui.

Entretanto, há sempre um processo de controle sobre as pessoas e, para corroborar essa afirmação, trazemos a seguinte análise: “As razões políticas da passividade são, portanto, graves. Uma pressão enorme se exerce sobre as consciências para mantê-las em quadros limitados” (LEFEBVRE, 2008, p. 166).

Em relação ao movimento de controle sobre a classe proletária e a época industrial, Lefebvre (2008) evidencia que esta apresentou como característica

[...] a constituição de uma *cotidianidade*, lugar social de uma exploração refinada e de uma passividade cuidadosamente controlada. A cotidianidade



não se instaura no seio do 'urbano' como tal, mas na e pela segregação generalizada: a dos momentos da vida, como a das atividades. (LEFEBVRE, 2008, p. 127).

A exploração no modelo capitalista pode ocorrer explicitamente ou de forma mascarada e, conforme Henri Lefebvre descreveu, o momento da construção da cotidianidade ocorre de forma sutil, como uma exploração refinada a qual conta com o controle cuidadoso para que a passividade permaneça frente à situação de exploração.

O pensamento de Lefebvre (2008) define a atividade humana como aquela que ultrapassa os princípios de meio econômico e, assim, realiza a forte crítica em relação à política que utiliza os ideais do marxismo para justificar injustiças. Sobre o princípio econômico, o filósofo salienta a necessidade de analisarmos como a predominância deste acontece no modo de produção capitalista, ao longo da história, de forma a determinar o caráter opaco das relações humanas.

Ao descrever a respeito das relações econômicas e as características historicamente concebidas no capitalismo, identificamos:

Nada existe aqui que não seja aprendido no tempo e segundo um ritmo temporal: crescimento, desenvolvimento, declínio. Nada que não seja compreendido de maneira dinâmica e conflitual: relações de força, conjunturas e estruturas, contradições múltiplas a múltiplos níveis. A predominância da economia, característica do modo de produção capitalista, é ela própria historicamente concebida. (LEFEBVRE, 1971, p. 134).

A história é evidenciada nas análises sobre o percurso do capitalismo. As críticas realizadas por Henri Lefebvre destinam-se aos estudos que desconsideram a ação dos sujeitos no processo de comunicação, a qual envolve também fatores do cotidiano dos receptores. Portanto, as representações dos sujeitos envolvem a percepção deles, a partir da totalidade em que os fatos estão envoltos.

### 2.1.2 Compreensão do real como algo inacabado: o devir possível

Para descrever as possibilidades que o homem apresenta, na ausência da concepção idealista e considerando a totalidade, Lefebvre (1963, p. 59) pontua: "O real não é estático, dado e absolutamente e acabado. Éle é devir e, portanto, possibilidade. O possível, que hoje surge no horizonte e que implica o devir atual, é o florescimento do homem".

Além desse conceito de totalidade, o conceito de obra está amplamente presente nas produções do filósofo Henri Lefebvre; por isso, a respeito da cidade como obra, é necessário considerá-la a partir da relação com a arte e não apenas como produto material; logo,

[...] a cidade é obra, a ser associada mais com a obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos. (LEFEBVRE, 2016, p. 56).

Para conceituar a sociedade moderna, o filósofo a caracteriza a partir da industrialização, salientando que é uma das responsáveis pelas transformações da sociedade. Assim, o processo de industrialização é indutor de tais modificações e o processo de urbanização é considerado induzido pelas mudanças da sociedade.

Ao descrever a separação entre a cidade e o campo, as discussões sobre a correspondência entre o trabalho material e o trabalho intelectual e entre o natural e o espiritual são salientadas por Lefebvre (2016, p. 39). Para tanto, ele afirma: “À cidade incumbe o trabalho intelectual: funções de organização e de direção, atividades políticas e militares, elaboração do conhecimento teórico (filosofia e ciências)”. Nessa condição, há a cisão entre o que as concepções teóricas e as concepções práticas propõem, e, conforme Lefebvre denomina em seus escritos, a separação entre *Physis* e *Logos*. De forma mais ampla, ainda encontramos a descrição sobre tal processo de rompimento, na concepção prática, entre *práxis*, *poiésis* e *techné*, sendo a primeira a ação sobre os grupos humanos, a segunda a criação de obras e a terceira a atividade armada com técnicas e orientada para os produtos.

Para explicitar as atividades desenvolvidas na cidade e no campo, verificamos os escritos em que Lefebvre (2016) exemplifica:

O campo, ao mesmo tempo realidade prática e representação, vai trazer as imagens da natureza, do ser, do original. A cidade vai trazer as imagens do esforço, da vontade, da subjetividade, da reflexão, sem que essas representações se afastem de atividades reais. Dessas imagens confrontadas irão nascer grandes simbolismos. (LEFEBVRE, 2016, p. 39).

Nessa passagem, fica-nos perceptível o confronto entre as imagens do campo e da cidade e, por meio desse processo, a origem de novas perspectivas, denominadas de simbolismos. A descrição faz menção às cidades gregas e sua relação com o campo, para posteriormente trazer os pontos sobre o surgimento da

filosofia. Esta, por sua vez, busca a unidade entre o pensamento e o ser, cujo interesse fundamental e finalidade é a totalidade.

Para exemplificar a forma como essa definição de totalidade aparece presente nas análises do filósofo marxista e sociólogo francês, apresentamos suas ponderações sobre a complexidade que envolve as cidades: “A cidade tem uma história, ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas” (LEFEBVRE, 2016, p. 56). Aqui está evidente a forma como Henri Lefebvre desenvolve o significado de obra, considerando uma representação, neste caso da cidade, a partir da totalidade que esta se apresenta circunscrita.

O nascimento da história como ciência é evidenciado como momento em que ela aparece como totalidade e não como uma ciência parcelar. Assim, a história, ao inverso da linguística ou da economia, surge na condição de ciência total, nesse caso, do real e do ideal ou racional, sendo considerada conhecimento de forma simultânea da natureza, da sociedade e do pensamento. Somente a partir de então, a história constitui-se na condição de disciplina parcelar e não algo inverso, pois não surge como disciplina especializada visando a formação de uma prática para se elevar até o horizonte da epistemologia com a pretensão de ser total. Em relação à ligação da história com uma prática, é possível mencionar a Revolução, esta como uma prática considerada total (LEFEBVRE, 1971).

Da mesma forma que os termos “totalidade” e “obra”, quando o autor menciona a palavra *devenir*, é possível compreender o significado envolto nela segundo as afirmações que realiza sobre o marxismo e o proletariado. Assim, o *devenir* é considerado o processo de movimento dos objetos e dos sujeitos que compõem o real. Para elaborar tal defesa, amparamo-nos em seus escritos, quando destaca: “Cada qual possui a sua qualidade, suas diferenças, e o cientista deve procurar a lei peculiar deste objeto: o seu *devenir*” (LEFEBVRE, 1963, p. 34). Mais adiante, Lefebvre (1963, p. 60) ainda afirma: “Em suma, o marxismo vê no proletariado o seu *devenir* e o seu possível”.

O conhecimento da totalidade é citado como elemento principal para compreensão da forma como opera o método dialético; desse modo: “O conhecimento desta totalidade, através de seus momentos históricos e de seu *devenir*, é um fruto do pensamento, mas, de maneira alguma uma reconstrução abstrata [...]” (LEFEBVRE, 1963, p. 39). As condições concretas dos elementos são descobertas

e não desconsideradas ou apenas vistas de modo isolado, pois, neste último caso descrito, as condições são vistas de forma dissociada em relação aos fatos, às experiências e aos documentos, ao inverso do que defende o pensamento de Henri Lefebvre.

Com a realização do desenho que compõe a história das sociedades é possível dizer que ela apresenta sua continuidade, porém esta não pode ser percebida no reino da pura tecnicidade. Ao contrário de tal dimensão, o pensamento histórico defende que:

A história continua. O irracional aparente reclama sua integração, não em uma filosofia ou em formas que o repelem, mas em uma concepção do homem todo inteiro. Na falta do que se revolta. A teoria da alienação denuncia os fetichismos, as cisões, as mutilações do ser humano total. Denuncia, em particular, a alienação técnica, tecnológica, tecnocrática, recentemente promovida ao grau de grande alienação humana. (LEFEBVRE, 1967, p. 245).

Por meio da descrição sobre a continuidade da história e a forma como a teoria da alienação realiza o processo de denúncia das situações em que estão colocadas as fragmentações do ser humano, é possível identificarmos a constante preocupação de Henri Lefebvre em destacar a necessidade do olhar que considera a totalidade dos fatos. Nessa direção, é possível também nos referir ao ser humano na perspectiva total, ou seja, conforme a argumentação que o filósofo e sociólogo apresenta com o termo “homem todo inteiro”.

Ao discutir elementos que estão presentes na cotidianidade e com o objetivo de que tenhamos a compreensão a seu respeito de modo mais amplo, Lefebvre (1973) propõe trabalhar com a noção de alienação. Em seus escritos, encontramos as pontuações referentes à alienação e à desalienação como fenômenos que estão sempre entrelaçados.

Em outro de seus títulos, o autor pontua sobre a alienação: “Se a consciência de si se torna alienante, segue-se uma perda de consciência da alienação, pois aquele que deveria, refletindo, desalienar-se, se encerra cada vez mais na alienação” (LEFEBVRE, 1967, p. 387). Em suas explicações, Henri Lefebvre adverte que, em uma espécie de movimento, algo pode tanto liberar o sujeito, no sentido de desaliená-lo em relação a uma atividade considerada neste momento já alienada, mas a mesma ação também pode resultar em alienante. A noção de alienação não exclui a de desalienação e vice-versa.

Uma atividade fragmentada, ou seja, que se separa de um contexto mais amplo, é considerada alienada. Assim sendo: “Toda atividade viva e consciente que se perde, se extravía, se deixa extrair de si mesma, e, conseguinte, se afasta da sua plenitude, está alienada”<sup>13</sup> (LEFEBVRE, 1973, p. 101, tradução nossa). Pelo motivo de que a atividade desalienada também pode separar-se da sua principal intencionalidade e, como o autor citado descreve, apartar de sua plenitude, ela pode tornar-se alienada.

A alienação ocorre a partir da situação em que as objetivações estão desvinculadas do desenvolvimento positivo da humanidade, desconsiderando o princípio base de uma atividade. Com tal fator, a essência do homem é recusada. A condição de desumanidade coloca-se, mas é realizada pela própria espécie humana (ANTUNES, 2008).

A perspectiva das contradições presentes entre os processos de alienação e desalienação é mencionada para proporcionar situações capazes de explicar e problematizar a vida cotidiana. A respeito desses dois fenômenos relacionados com a vida cotidiana, Lefebvre (1973) afirma:

O estudo da vida cotidiana obriga os filósofos a flexibilizarem e concretizarem esta noção. Alienação e desalienação se misturam, longe de se excluírem. O que liberta e “desaliena” em relação a uma atividade já alienada pode resultar “alienante”, e, em consequência, exigir outras “desalienações”. E assim por diante, em um movimento dialético, ou seja, feito de contradições sempre resolvidas e sempre renascentes.<sup>14</sup> (LEFEBVRE, 1973, p. 101, tradução nossa).

O movimento dialético faz com que as situações da vida cotidiana não sejam estáticas. O cotidiano abrange este ir e vir; por isso, é impossível selecionarmos de forma determinada e sem nenhuma alteração que dada atividade sempre será classificada como alienante ou capaz de desalienar o homem. A partir do momento em que o sujeito perde a concepção de totalidade que envolve uma atividade e a realiza de forma mecânica, com a mera repetição, tal atividade é considerada alienada.

---

<sup>13</sup> “Toda actividad viva y consciente que se pierde, se extravía, se deja arrancar de sí misma, y por consiguiente se aparta de su plenitud, está alienada” (LEFEBVRE, 1973, p. 101).

<sup>14</sup> “El estudio de la vida cotidiana obliga a los filósofos a flexibilizar y concretizar esta noción. Alienación y desalienación se entremezclan, lejos de excluirse. Lo que libera y ‘desaliena’ en relación a una actividad ya alienada puede resultar ‘alienante’, y, en consecuencia, exigir otras ‘desalienaciones’. Y así sucesivamente, en un movimiento dialéctico, es decidir, hecho de contradicciones siempre resueltas y siempre renascentes” (LEFEBVRE, 1973, p. 101).

Sobre o marxismo, Henri Lefebvre publicou seus escritos. Um deles é o livro *O marxismo*, no qual o autor afirma a respeito de tal concepção rejeitar a subordinação do homem e da sociedade. Nesse sentido, Lefebvre também não admite que as diferentes realidades mantenham uma harmonia espontânea. Tais realidades compreendem as naturais, as práticas, as sociais e as históricas. Nas palavras do filósofo:

Ademais, o movimento marxista rejeita, deliberadamente, a acabada, imóvel e mútua subordinação dos elementos do homem e da sociedade; tampouco admite a hipótese de uma harmonia espontânea. Na realidade, constata contradições no homem e na sociedade. (LEFEBVRE, 1963, p. 13).

Para trazer tais ponderações sobre a concepção marxista do mundo, Lefebvre parte da descrição sobre a existência de três concepções de mundo e explicita que uma concepção se constitui pela visão de conjunto da natureza e do homem; logo, não é estabelecida apenas pela obra de um autor. Nessa dimensão, a concepção de mundo envolve a expressão de uma época. O filósofo ressalta, portanto, a necessidade de abarcarmos o conjunto das obras que compõem dada concepção.

Assim sendo, Lefebvre realiza uma crítica ao fato de perceber produções e discussões com posicionamentos que consideram o marxismo como concepção referente aos escritos de Marx de forma restrita. Em suas afirmações, encontramos a defesa sobre o papel notório de Engels ao chamar atenção de Marx para a importância dos fatos econômicos e para a situação do proletariado como objetos de análises. Ele defende: “Se aceitarmos esta formulação ampla de ‘marxismo’ como concepção do mundo [...] não devemos representá-lo como o ‘pensamento de Marx’ ou a ‘filosofia de Marx’” (LEFEBVRE, 1963, p. 19).

Além da concepção marxista de mundo, as outras duas concepções mencionadas por Henri Lefebvre são: a cristã e a individualista do mundo. A primeira, segundo suas análises, compõe-se por uma conceituação de uma hierarquia estática de seres, atos, valores, formas e pessoas. A segunda apresenta-se no século XVI e tem a intenção de substituir a hierarquia estática por outra que tem como características o otimismo em relação à harmonia natural dos homens e das funções humanas.

Ao apresentar esses pontos, Lefebvre (1963) salienta que a concepção cristã foi formulada com a máxima clareza e o máximo rigor pelos grandes teólogos

católicos, sendo enunciada com toda a amplitude na Idade Média. Já a concepção individualista do mundo tem seu surgimento no final da Idade Média, com Montaigne. Henri Lefebvre considera que, nessa concepção, é possível uma harmonia espontânea entre o interesse individual e geral, entre os direitos e os deveres e, da mesma forma, entre a natureza e o homem. A essência da concepção burguesa de mundo está nos aspectos individualistas, mas ainda é possível descrever um processo de alteração nesse panorama com o declínio de tal classe. Lefebvre (1963) pontua que a burguesia deixa de aderir à perspectiva individual e adota uma concepção pessimista, embasada no autoritarismo e no estabelecimento de hierarquia.

Nas análises realizadas sobre o marxismo, é possível afirmar que Henri Lefebvre atribui grande destaque ao processo de contradição que o caracteriza. A contradição constitui uma tomada de consciência do mundo atual. Nesse mundo, as contradições são evidentes e, portanto, dependentes dos processos de reflexão e ação. Em relação às análises anteriores, “[...] o marxismo evita o pessimismo definitivo, bem como o otimismo fácil” (LEFEBVRE, 1963, p. 13). Lembramos que, até o momento, ainda não aprofundamos as considerações sobre a terminologia marxismo e materialismo dialético, pois estas também denotam uma postura do referido filósofo, sendo a primeira reconhecida antes como expressão de um indivíduo e a segunda reconhecida antes como expressão de uma época.

Para Henri Lefebvre (1963), a terminologia materialismo dialético tem a aproximação maior com a doutrina referente a uma concepção de mundo e remete à síntese do materialismo filosófico e da ciência da natureza. Lefebvre ressalta que tal movimento acontece por meio da teoria das contradições. Ainda é possível mencionar que, a partir dessas contradições, torna-se evidente a necessidade da razão dialética, a qual é capaz de trazer uma solução diante dos dilemas, das respostas incompatíveis. Tal consideração parte dos estudos descritos na obra *O marxismo*, cujos escritos pontuam que essa razão se empenha no processo de compreensão das contradições concretas da pesquisa e os caracteres concretos do real.

Sobre a terminologia materialismo dialético, Lefebvre (1963) afirma:

O nome “materialismo dialético” ajusta-se mais à doutrina assim cognominada do que o termo habitual de marxismo. De fato, tal denominação mostra melhor os elementos essenciais desta vasta síntese, e sobretudo – sem destacá-la da obra propriamente dita de Marx – permite

compreendê-la antes como expressão de uma época e não de um indivíduo. (LEFEBVRE, 1963, p. 25).

A afirmação sobre a terminologia materialismo dialético traz a postura de Henri Lefebvre em relação aos elementos que constituem uma concepção de mundo e sobre o conceito de homem. O referido filósofo considera: “O homem transforma-se em humano tão-sòmente pela criação de um mundo humano” (LEFEBVRE, 1963, p. 48). Assim, o homem tem a capacidade de ser ele mesmo no mundo e também não se separa dessa criação de mundo. Com base no princípio descrito, especificidades sobre o cotidiano da vida humana são discutidas na sequência, trazendo o processo em que as representações que a permeia são compostas.

## 2.2 O CONCEITO DE COTIDIANIDADE, DE COTIDIANO E A CONSTITUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES PARA HENRI LEFEBVRE

A cotidianidade do mundo moderno apresenta-se como palco das representações. A partir dos estudos de Penin (1989), verificamos que o conceito de representação envolve as discussões sobre o cotidiano; assim, as representações nascem desse cotidiano e para ele regressam. A partir disso, Penin (1989, p. 27) exemplifica: “No cotidiano, cada coisa (automóvel, edifício, peça de vestuário etc.) é acompanhada de representações que mostram qual é o seu papel”. O cotidiano demonstra a necessidade de criação de novas representações e, de forma dialética, estas fazem com que o cotidiano também se programe.

Os termos “vivido” e “concebido” são discutidos, por Penin (1989), para explicitar a mediação que as representações realizam entre esses dois vieses, a partir da fundamentação de Lefebvre. Assim sendo, o vivido compreende a subjetividade dos sujeitos e a vivência social e coletiva deles, considerando o contexto específico, pois a vivência é definida a partir do aspecto social vinculado com o individual. O concebido, por sua vez, é composto pelo ideário teórico de uma época.

Para Penin (1989, p. 27), o concebido “[...] constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado”. Assim, tal discurso forma o ideal de um dado contexto histórico. A relação entre o concebido e o vivido acontece de forma dialética e a mediação entre essas dimensões é efetuada pelas representações.



Ainda é possível analisarmos a consolidação ou o desaparecimento das representações que estão presentes na vivência do concebido e do vivido, sendo que algumas alteram o contexto individual com o social e também os discursos. Por outro lado, as representações também podem desaparecer sem realizar alterações, conforme descreve Lefebvre (1983, p. 101): “Há representações que se realizam entrando em uma prática e outras que têm um caráter efêmero, porque a prática as elimina”.<sup>15</sup>

A formação das representações parte da relação entre representante e representado, mas envolve o conceito de outro presente e de outro ausente. Nesse caso, o primeiro é o vivido; e o próximo, o concebido. Diante de tal diferenciação, de acordo com Lefebvre, o projeto da modernidade destaca o posicionamento voltado ao saber, à razão e à teoria, em resumo, ao concebido. Lefebvre também defende que não poderemos cair no oposto, mas, sim, partir do vivido, considerando suas fragilidades e, por isso, a necessidade da relação com o concebido (PENIN, 1989).

As representações podem ser analisadas como fatos de palavras e de prática social; logo, para as captarmos, necessitamos estudar o discurso e a sociedade (PENIN, 1989). Para descrever o conceito de representação, Lefebvre (1983) evidencia que ele emerge e se desenvolve a partir das condições históricas. O autor mencionado considera que todos os conceitos mantêm relações com as condições originadas de um dado contexto histórico.

Os objetivos envolvidos no trabalho sobre o conceito de representação abrangem “[...] expor um conceito e situá-lo - reforçar o conceito em geral, mas também circunscrever seus limites”<sup>16</sup> (LEFEBVRE, 1983, p. 18, tradução nossa). O estudo das representações, as quais são diferentes dos símbolos ou dos mitos, envolve a aceitação do representativo como fato social, psíquico e político.

As representações circulam ao redor daquilo que Lefebvre (1983) denomina como obra. Assim, a “[...] obra, portanto, situa-se além das representações, apesar de estas circularem ao seu redor” (PENIN, 1989, p. 28). Nessa compreensão, o significado do termo “obra” abrange elementos que ultrapassam as representações.

Na argumentação teórica de Lefebvre, os dois conceitos, neste caso, “representação” e “obra”, são analisados juntamente. A obra esclarece as

---

<sup>15</sup> “Hay representaciones que se realizan entrando en una práctica y otras que tienen un carácter efímero, porque la práctica las elimina” (LEFEBVRE, 1983, p. 101).

<sup>16</sup> “[...] exponer un concepto y situarlo - fortalecer el concepto en general, pero también circunscribir sus límites” (LEFEBVRE, 1983, p. 18).

representações e estas também esclarecem a obra ao realizarem a menção a sua prática, a sua produção e a sua criação (PENIN, 1989).

Cada uma das instituições escolares, por exemplo, constitui-se uma obra e estão permeadas pelas representações, mas, ao interpretarem a obra por meio das representações, os sujeitos expõem as práticas realizadas nessa escola. Entretanto, tal interpretação da vivência e da prática não retrata o conhecimento ou domínio completo sobre a obra (PENIN, 1989).

A teoria do conhecimento é apontada por Lefebvre como aquela que não basta para a compreensão das representações e, dessa forma, propõe uma teoria do desconhecimento. Isso se deve à contradição própria do mundo moderno, a qual abrange paradoxalmente a abundância de representação e o seu desgaste, com a necessidade de renovação. A respeito da transitoriedade e da renovação das representações, Penin (1989) pontua:

Ao analisarmos o discurso cotidiano, especialmente ao constataremos o uso cíclico de palavras e conceitos utilizados pelos indivíduos ao explicar os fenômenos educacionais, revela-se a intensa transitoriedade, desgaste e renovação das representações, que acompanham o desgaste e renovação de todas as relações sociais no mundo moderno. (PENIN, 1989, p. 31).

A partir das considerações efetuadas por Penin (1989), é notório que as representações mantêm relações com as mudanças ocorridas na sociedade como um todo. Nessa direção, a abordagem metodológica de Lefebvre permite a descrição das condições objetivas de uma obra e as representações dos sujeitos envolvidos. Tal abordagem é denominada “antropologia dialética”.

Segundo Penin (1989, p. 13), as formulações de Lefebvre sobre a vida cotidiana, tendo esta como objeto de reflexão filosófica e sistemática, “[...] foram desenvolvidas a partir do marxismo que, para ele, é um conhecimento crítico da vida cotidiana, já que descreve e analisa a vida cotidiana da sociedade e indica os meios de transformá-la”. Assim, fica-nos perceptível a preocupação do autor em transformar a realidade social ao mesmo tempo que efetua suas análises com a abordagem metodológica proposta.

Para compreender o conceito de vida cotidiana, assim como Lefebvre, Penin (1989) o distingue do conceito de *práxis*. A vida cotidiana apresenta-se, portanto, como um nível da totalidade; nesse caso, a *práxis* representa essa totalidade. A vida cotidiana mantém-se interligada aos demais níveis da realidade; no entanto as atividades superiores se distinguem daquela, apesar de sempre relacionadas a ela.

Ao exemplificar essa relação entre o cotidiano e as atividades superiores, Penin (1989) pontua:

É do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação. Por exemplo, é do cotidiano dos sindicatos ou associações de classe que emerge a greve. Para Lefebvre, as atividades superiores dos homens nascem do germe contido na prática cotidiana. (PENIN, 1989, p. 16).

Aqui está a condição de que as atividades superiores, compreendidas enquanto práxis e por isso aquelas que realmente transformam o real, e as atividades da vida cotidiana mantêm esta relação dialética, pois uma não é possível desvinculada da outra. Assim, apontamos a necessidade do estudo sobre as ações diárias dos professores a partir das práticas efetuadas nas escolas e sistemas de ensino, por exemplo.

Conforme Penin (1989, p. 17): “No caso da escola, conhecer com precisão a natureza das práticas e processos desenvolvidos no seu cotidiano pode orientar decisões tomadas a nível quer das associações de classe, quer da instituição”. Diante dessa afirmação, destacamos a necessidade da compreensão sobre as formas de ação docente, considerando que as representações e as práticas dos professores interferirão em uma esfera maior, ou seja, naquela que abrange o processo de profissionalização da docência. O olhar do profissional para a macroestrutura oportuniza que suas ações culminem em mudanças na esfera social mais ampla, vendo no cotidiano um nível da totalidade que abrange a compreensão do que é práxis, ou seja, por meio dela faz-se a transformação de todo um contexto.

Há uma força que o cotidiano é capaz de exercer para a mudança; dessa forma, colocam-se critérios para ela ocorrer. Contudo, o cotidiano também sofre manipulações e pode ser visto a partir dos fatores de homogeneidade, fragmentação e hierarquização. A representação que os sujeitos possuem sobre a autonomia, por exemplo, interferirá nesse processo de ruptura com a cotidianidade, contribuindo para as transformações acontecerem ou para a reprodução de um dado esquema.

Nesse caso, para a mudança ocorrer, os movimentos de resistência ao cotidiano são essenciais, de modo a encontrarmos uma espécie de oposição ao esquema geral apresentado. O cotidiano apresenta-se programado e ao mesmo tempo nascedouro de mudanças sociais, sendo necessária, para isso, a superação da cotidianidade. Assim, “[...] o poder do cotidiano na orientação de transformações sociais depende da conquista da sua situação de cotidianidade ou programação

pelos sujeitos que o vivenciam e, sobretudo, da vontade desses sujeitos em transformá-la” (PENIN, 1989, p. 120).

Em relação aos fatores de oposição à homogeneidade, fragmentação e hierarquização do cotidiano, Penin (1989) afirma que é possível denominarmos como linhas de ação. Tais fatores compreendem as diferenças contra a homogeneidade, a unidade em contrapartida à fragmentação e à cisão e, também, a necessidade da igualdade em relação ao fator hierarquia.

Sobre o processo de criação, Lefebvre (1983, p. 225, tradução nossa) afirma: “A arte e a criação nascem, portanto, e se desenvolvem na área das representações. [...] mas a arte e a criação surgem delas [...]”.<sup>17</sup> Desse modo, as representações oportunizam o conhecimento sobre os fatos e a criação de novas condições depende também das atitudes dos sujeitos envolvidos no processo.

### 2.3 APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS NA ANÁLISE DA DOCÊNCIA

No caso da investigação sobre o desenvolvimento da profissionalidade, os referentes e os traços que os professores mencionam como componentes de sua profissionalidade expressam as representações desses sujeitos. É impossível elencarmos uma lista de referentes e traços que um futuro integrante da carreira deverá desenvolver para constituir-se como profissional. O desenvolvimento da profissionalidade depende das condições objetivas e subjetivas; logo, abrangem a formação profissional, a postura com as atitudes frente às situações, sendo o sujeito autor da sua ação, portanto aquele que cria. Nessa postura, o sujeito demonstra sua autonomia, com o ato de posicionar-se e constituir formas de pertencimento ao grupo.

Para explicitar o motivo de o processo criativo nascer no âmbito das representações, é possível mencionarmos as considerações de Lefebvre (1983, p. 226, tradução nossa), no sentido de que: “A criação atravessa as mediações e representações, sem com isso destruí-las, mas em vez integrando-as, negando-as dialeticamente”.<sup>18</sup> O processo dialético entre o que está posto e o novo é mencionado nesta concepção. Um profissional também cria a partir do

---

<sup>17</sup> “El arte y la creación nacen, pues, y se desarrollan en la zona de las representaciones. [...] pero el arte y la creación salen de ellas [...]” (LEFEBVRE, 1983, p. 225).

<sup>18</sup> “La creación atraviesa las mediaciones y representaciones, sin por ello destruirlas sino integrándolas, negándolas dialécticamente” (LEFEBVRE, 1983, p. 226).

conhecimento específico e da autonomia em seu trabalho. Ao referirmo-nos à docência, afirmamos que o ser professor envolve tanto as representações que constituímos pela observação de outros professores assim como a integração delas à nossa forma de agir.

A vasta produção de Henri Lefebvre oportuniza a reflexão sobre a constituição da sociedade, por meio dos princípios marxistas e com os conceitos que trabalha, nesse caso, concebido, vivido, cotidiano e cotidianidade. Nessa direção, analisamos a atuação dos professores considerando os princípios das representações. Segundo as pontuações do referido filósofo, a cotidianidade necessita ser rompida para que os sujeitos desenvolvam uma visão alicerçada na perspectiva crítica diante dos fatos do cotidiano e não apenas o vejam como naturais e repetitivos. A problematização sobre a realidade surge dessa condição de quebra ou rompimento com a cotidianidade, ou seja, as repetições mecânicas.

Ensinar demanda reflexão e, por isso, o questionamento sobre o cotidiano se faz extremamente importante para as propostas de ensino. Assim, o cotidiano oportuniza a aprendizagem e não abrange atitudes repetitivas na ausência de problematizações. Quando Henri Lefebvre defende que das ações cotidianas emanam grandes movimentos e descobertas, ele demonstra a sua importância para a transformação social.

O conceito de obra traz a possibilidade de análises mais amplas sobre a educação e que consideram todo um contexto das situações. Assim como as discussões de Henri Lefebvre pontuam, o tempo é um fator essencial a considerar diante das análises sobre um acontecimento ou temática específica. As representações que os sujeitos expressam estão carregadas das marcas desse tempo, pois advêm de uma história produzida pelos sujeitos e para os sujeitos, portanto ultrapassam a produção de algo material e que acontece em um momento pontual.

Com a intenção de trazer os fios que aproximam as ideias de Henri Lefebvre de uma análise sobre a docência, é possível mencionar que a definição de cotidiano, como capaz de oportunizar as transformações no real, e a necessidade do rompimento das atividades alienadas, nesse caso, ausentes de sua plenitude, são atitudes essenciais para problematizarmos a respeito da condição do professor. Quando o professor restringe o olhar para as ações que ocorrem somente no espaço de sala de aula, há a fragmentação de seu trabalho e a percepção da escola

como obra fica impossibilitada. Da mesma forma, a percepção dos elementos microestruturais, como as relações humanas no espaço da escola, está sempre em atrelada à macroestrutura, conforme discute Bourdieu (1983, 2009, 2015).

Nessa condição, o conceito de obra, com a consideração do princípio de totalidade, contribui para as reflexões a respeito da docência como mediação imprescindível às atividades desenvolvidas na sociedade. Tal mediação depende do movimento dialético para ser reconhecida como viva e criadora, longe de ser considerada estática. A educação, nesse sentido, é vista como uma prática que busca o homem total com a superação do indivíduo por ele próprio.

Por meio dos conceitos de Lefebvre (1983), a cotidianidade na prática docente pode ser vista como as ações fragmentadas e ausentes de um objetivo explícito, reduzindo-se às repetições que não caracterizam a postura do professor como intelectual. O cotidiano da docência é aquele em que as propostas são realizadas pelo professor com a intenção clara de gerar uma mudança no grupo. É o cotidiano da docência que oportuniza que a práxis ocorra e esta influencia não apenas em um fragmento restrito da realidade, mas, sim, em seu contexto, trazendo a compreensão de obra como totalidade. A mesma totalidade deve ser percebida entre micro e macroestruturas, no caso da relação entre sociedade, trabalho e escola.

Com base na compreensão da composição das representações, o presente estudo volta o olhar para a profissionalidade docente e como ela é desenvolvida na carreira. Assim sendo, no capítulo seguinte, estão as definições que circundam os termos: profissionalismo, profissionalização e profissionalidade, de modo a salientarmos os paradoxos encontrados ou, conforme Fernández Enguita (1991) identifica, as ambiguidades presentes na docência. O desvio semântico que os termos do campo educacional sofrem nos discursos, carregados de intenções distintas nem tão explícitas em um primeiro momento, também é discutido.

## CAPÍTULO III

### PROFISSIONALIDADE DOCENTE

FUSÃO  
As almas entrelaçadas  
nos sonhos diários  
atravessam o tempo:  
quanto mais se entrelaçam,  
mais avançam.  
(Dirceu Galdino Cardin)<sup>19</sup>

Neste terceiro capítulo da tese, estão as discussões sobre profissionalismo, profissionalização e profissionalidade, amparadas em Contreras (2012), Cruz (2017), Fernández Enguita (1991), Gimeno Sacristán (1999) e Popkewitz (1997). Ao longo dele, discorreremos sobre as terminologias, as características dos movimentos com origem na categoria docente ou na perspectiva do modelo neoliberal.

Concordamos com Cunha (2015) quando o autor salienta que a profissão professor e a sua identidade recebem influências tanto de fatores de natureza interna quanto externa. Nesse sentido, a socialização na carreira, o envolvimento nos momentos formativos, a busca por ampliação de conceitos são exemplos dos fatores internos e as políticas de financiamento da educação, contexto econômico social e político, por exemplo, constituem fatores externos que interferem na profissão.

#### 3.1 COMPREENSÃO SOBRE OS TERMOS: PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE, NAS PESQUISAS DO CAMPO EDUCACIONAL

Profissionalismo, profissionalização e desenvolvimento da profissionalidade mantêm uma relação de indissociabilidade perceptível desde a formação das palavras. No entanto, divergências e convergências entre autores que se debruçam sobre o estudo da temática fazem-se presentes ao utilizarem os termos como sinônimos ou sentidos dissonantes. A pesquisa de Gorzoni e Davis (2017) confirma a polissemia dos três termos. As autoras optam por retornar à origem do termo profissão, sendo esta também formulada por uma difícil definição unívoca.

---

<sup>19</sup> Do livro *Poemas da Serra do Mar* (CARDIN, 2006, p. 169).

O termo “profissionalismo”, a partir dos estudos de Oliveira (2004), pode ser visto como uma ideologia. Nessa direção, Contreras (2012) também realiza as pontuações para que o profissionalismo não seja associado à imposição de um conhecimento como exclusivo, porque, desse modo, não seria uma conquista social, mas uma imposição. O profissionalismo também pode ter o sentido de uma solicitação pelo grupo quanto ao seu reconhecimento profissional.

Já o termo “profissionalização” compreende a preservação e a garantia de um estatuto profissional. Ela envolve a autoridade de uma ocupação com exclusividade sobre uma área de atividade, assim como da formação, ou seja, do conhecimento específico da profissão (OLIVEIRA, 2004). Em relação à profissionalização, Contreras (2012) pontua que ela pode ser uma forma de defesa dos direitos dos professores e também da educação.

Popkewitz (1997) menciona que o termo “profissionalização” abrange o conflito de interesses entre os sujeitos. Durante o processo de formação profissional dos professores, esses interesses distintos se inter-relacionam e entram em uma espécie de choque; assim a “[...] profissionalização do professor manteve suas contradições internas” (POPKEWITZ, 1997, p. 85). Nessa perspectiva, as contradições são explicadas pelos sentidos divergentes que o termo pode assumir.

Ao pontuar sobre a profissionalidade, Contreras (2012) salienta que as qualidades expressas nas discussões provenientes da temática profissionalidade docente não podem ser consideradas uma descrição em busca do bom ensino; por isso, distinguem-se da descrição do que deve fazer um professor. Caso estabeleçam-se pontos de forma descritiva, o ensino poderá se transformar mais uma vez em um catálogo de atuações impostas de forma externa.

A profissionalidade é formulada pelos comportamentos, pelos conhecimentos, pelas destrezas, pelas atitudes e pelos valores que trazem a especificidade do que é ser um professor. A análise da profissionalidade docente demanda o olhar para diferentes contextos: o pedagógico, sendo as práticas que permeiam o cotidiano dos professores; o profissional, que se refere às ideologias e a um saber que legitima as práticas; e o sociocultural, atrelado aos valores a aos conteúdos elencados como essenciais (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

Sobre as terminologias “profissionalismo” e “profissionalidade”, é possível dizer que alguns autores adotam a segunda denominação porque a primeira remete a uma ideia mais próxima da reivindicação de mais status e privilégios. Dessa forma,



Contreras (2012, p. 82, grifo do autor) considera que “[...] a profissionalidade se refere às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*”. A profissionalidade envolve não apenas a descrição sobre o trabalho de ensinar, mas, concomitantemente, a expressão de valores e de pretensões da profissão docente.

Os estudos de Papi (2005) trazem a profissionalização como um processo contínuo. Há a importância de tal dimensão para os professores serem vistos e perceberem-se profissionais no exercício da docência. Nas palavras da autora citada, identificamos a necessidade da relação entre a própria categoria profissional e também a sociedade, neste momento de análise sobre o trabalho dos professores:

A profissionalização docente é um processo que necessita ser constituído, tendo-se em vista o fato de que os professores precisam ser considerados e também se considerarem como profissionais, como indivíduos que desempenham uma função importante na sociedade. (PAPI, 2005, p. 161).

Identificamos a necessidade da relação nesta via de mão dupla entre os professores e a percepção da sociedade sobre a docência. Dentre os elementos desse processo está a valorização dos profissionais por meio de “[...] políticas que elevem aspectos referentes à situação docente, como autonomia, formação, carreira, salários, condições gerais de trabalho” (PAPI, 2005, p. 161). Por outro lado, o processo de profissionalização depende de ações internas. Tal processo envolve o esforço dos professores em alcançar os elementos necessários à profissionalização. A autovalorização, a ética profissional, a responsabilidade, a competência, o comprometimento com o próprio trabalho estão envolvidos.

A pesquisa realizada por Papi (2005) apresenta as percepções dos professores sobre a docência e seus dados confirmam a ausência da construção de uma imagem otimista a respeito da profissão que exercem. Tal imagem relaciona-se com o que os integrantes almejam, como estão engajados na carreira e se demonstram acreditar que seu trabalho gera a transformação.

Nesse sentido, é importante refletirmos sobre a interferência da imagem que o próprio professor expõe da docência e como a sociedade reage, por isso:

A valorização da profissão e a autovalorização, apenas, não trazem mudanças, mas associá-las a outros aspectos como participação, nova postura profissional, engajamento da categoria profissional, passa a ser fundamental. Também existe o fato de que, se os professores não se valorizam, transmitirão essa imagem à sociedade, que também não se empenhará nesse processo. (PAPI, 2005, p. 163).

Verificamos a importância de a categoria docente estar em busca dos mesmos objetivos e constituir uma identidade. No entanto, isso depende da compreensão ampla sobre as funções para que seja possível propor alternativas para superação das dificuldades e dos desafios em relação à profissão. Fica-nos, então, evidente a necessidade de a formação docente partir de uma perspectiva crítica, sendo capaz de levar o futuro profissional a indagar a respeito das situações as quais se depara na escola. Uma atuação que não apenas leve a reproduzir ações, ao mesmo tempo que o profissional tem consciência e busca a não desvalorização de seu trabalho.

Ao trazer o termo profissão, concordamos com Cruz (2017), no sentido de que os pesquisadores que se dedicam às discussões sobre o trabalho realizam as críticas porque essa concepção pode estar alicerçada na alienação do homem ao realizar um trabalho específico. Logo, em tal perspectiva, apresenta-se a ausência do olhar da totalidade que o envolve. Segundo Cruz (2017),

[...] não estou desavisada de que o termo profissão para os estudiosos do trabalho não atenderia ao real concreto do que é a divisão de classes no contexto do capitalismo e que esta compreensão de profissão, por vezes, pode legitimar uma concepção liberal unívoca de análise de como o homem vende sua força de trabalho destituída de olhar mais crítico das múltiplas determinações do capital. (CRUZ, 2017, p. 31).

Da mesma forma, ao discutirmos o termo “trabalho”, no contexto da presente pesquisa sobre a profissionalidade docente, fica evidente nossa compreensão sobre as divergências existentes em relação à utilização do termo “profissão”. Todavia, com o objetivo de apresentar como o trabalho se constitui na centralidade da organização social, trazemos os autores que discutem a referente temática para então relacionarmos à docência. As divergências circunscritas ao termo trabalho docente também compõem os eixos levados em consideração durante a elaboração da presente pesquisa.

Além de perceber os diferentes posicionamentos dos autores sobre as condições da docência, questionamos as especificidades das pesquisas em ciências sociais. Salientamos a importância de que as análises advindas das ciências sociais levem em consideração não um único viés: o sujeito ou a sociedade. Em relação a essa afirmação, o termo “conhecimento praxiológico”, conceituado por Bourdieu (1983), traz o significado de que ele não anula o conhecimento objetivista.

O conhecimento praxiológico conserva o subjetivismo e, também, o ultrapassa, porque traz novamente as aquisições que o conhecimento alicerçado nas relações objetivas excluiu. Assim, o conhecimento praxiológico constitui-se como articulação entre objetividade e subjetividade. Leva em consideração a perspectiva micro, nesse caso, o sujeito; e a macro, a sociedade. Com a articulação entre tais dimensões, coloca-se a possibilidade de compreender o sujeito dentro de um contexto. Assim, a compreensão sobre a visão das professoras em relação à profissionalidade torna-se possível quando analisamos as narrativas de forma singular. Mesmo sendo únicas, mantêm relações com os aspectos mais abrangentes da organização social.

A relação entre objetividade e subjetividade também faz parte do caminho que Cruz (2017) transita para, assim, definir o que é profissionalidade. A autora afirma que

[...] a profissionalidade é tomada como conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhados entre pares, com o intuito de buscar uma identidade para a profissão. Essa relação entre objetividade e subjetividade indica também que a profissionalidade é marcada por modelos sociais do ser professor e a caracterização da atividade profissional exercida pelos sujeitos. (CRUZ, 2017, p. 24).

A dinâmica em que ocorre a interação entre a regulação da profissão e como o sujeito, considerando as formas subjetivas, faz-se professor compõem a profissionalidade docente. Por esses motivos, Cruz (2017) atribui peso tanto para os modelos socialmente constituídos quanto para a forma própria como cada professor realizará a relação entre os conhecimentos das disciplinas de referência e os conhecimentos didáticos pedagógicos.

As análises sobre os conceitos profissionalismo, profissionalização e profissionalidade também envolvem uma relação em que o consenso não se faz presente entre os estudos publicados na área em questão. Um dos estudos recentes, que faz o movimento de buscar as aproximações e os distanciamentos entre os referidos termos, é a pesquisa de Cruz (2017). Ao descrever o que envolve a profissionalidade, a autora evidencia:

[...] tomo o conceito de profissionalidade docente situado no contexto de formulação da categoria trabalho como condição ontológica de constituição do ser social que meio do trabalho modifica a natureza e a si próprio, tanto como indivíduo singular, mas, principalmente, como gênero humano construtor de uma historicidade que é passível de compreensão em sua

trama de relações e de, por essa mesma capacidade, transformação. (CRUZ, 2017, p. 35).

A categoria trabalho é colocada como central para realizar a contextualização sobre o conceito de profissionalidade. A capacidade que o homem possui de alterar os materiais e também a si mesmo à medida que realiza o trabalho é ressaltada. A profissionalidade, assim, é vista como o caminho percorrido ao longo dos anos, por meio do qual a função de ensinar tem seu delineamento designado a um determinado grupo profissional. As alterações ao longo do tempo, de modo que o acúmulo de conhecimentos pela humanidade torne-se possível, também fazem com que o grupo profissional reflita sobre as relações sociais nas quais o docente se insere.

As afirmações de Cruz (2017) também deixam nítidas diferentes perspectivas da função social dos professores, ao considerar as relações sociais que o ser social docente está inserido. Contudo, de modo algum a função social se reduz ao saber técnico sobre o como ensinar. A docência, pois, apresenta a necessidade do reconhecimento em relação a quais são as implicações sociais do conhecimento que o próprio docente produz e reproduz. A profissionalidade apresenta, assim, no alicerce de seu conceito

[...] a possibilidade de ao se desenhar os modos como o trabalho docente é desenvolvido enquanto atividade criadora imaterial - quando não se separa o produto do processo - apontar para especificidades de uma atividade laboral diferenciada das demais atividades educativas que não têm uma ação intencional sistematizada, tal como o ensino foi se configurando no contexto da sociedade capitalista. Tais especificidades manifestam-se por indicar como um exercício dito profissional constitui-se de contradições, ambivalências que expressam um movimento de lutas políticas, econômicas, sociais e culturais. (CRUZ, 2017, p. 35).

Com isso, o desenvolvimento da profissionalidade docente denota as aprendizagens que ocorreram com o professor. Elas envolvem o seu processo de formação inicial, sua atuação na carreira e no decorrer da formação, entendida como desenvolvimento profissional, mas sempre considerando as relações de poder envoltas na sociedade. Para discutir sobre a teia que une os conceitos de trabalho, profissão e profissionalidade, Cruz (2017) elabora, portanto, sínteses para ampliar nossa compreensão do trabalho como uma atividade intencional. A forma que o trabalho e o trabalhador se organizam no contexto do capital é a profissão. A profissionalidade coloca-se como meio de expressar a atividade realizada em um exercício profissional.

Apresentamos na Figura 1, a seguir, a relação entre os elementos que interferem no processo de profissionalidade docente. O professor necessita da formação específica para conhecer sua profissão e adquirir, assim, autonomia em sua prática.

Figura 1 - Profissionalidade e fatores de interferência



Fonte: A autora (2019).

No entanto, mesmo ao apresentar as definições anteriores, percebemos que alguns estudos as utilizam de modo diferenciado. Às vezes, os termos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade são trazidos com um sentido próprio. Às vezes, como sinônimos. Os autores nem sempre distinguem em seus textos as três palavras.

Neste exercício de estabelecer as características próprias de cada um dos termos, um capítulo da obra *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, de Libâneo (2013), foi uma das produções que chamou atenção pelo modo como as distinções e as aproximações são realizadas. Em seus estudos, a profissionalidade é caracterizada a partir da relação entre profissionalização e profissionalismo. A primeira é aquela que abrange as condições para garantia do exercício profissional; logo, a formação específica, a remuneração e as condições de trabalho estão envoltas nela. Já o segundo, corresponde ao próprio comportamento do profissional, nas dimensões ética e política. Esse chamado conjunto de requisitos profissionais associa-se à compreensão da profissionalidade e o que torna um professor realmente professor. Como síntese, o autor afirma que a profissionalidade demanda a profissionalização e o profissionalismo (LIBÂNEO, 2013).

As análises críticas sobre a profissionalização e o profissionalismo são apresentadas por Contreras (2012). Para o autor, a profissionalidade, ao ver a educação em sua dimensão social e política e não apenas restrita às salas de aula,

“[...] pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar” (CONTRERAS, 2012, p. 90).

Mesmo trazendo a terminologia profissionalidade docente<sup>20</sup>, Cruz (2017) pontua que as críticas em torno da compreensão da palavra são realizadas. Tais críticas estão voltadas à concepção em que a profissionalidade é vista como direcionada à dimensão técnica. Com esta, levantam-se atributos a serem alcançados para compor um conjunto de habilidades e competências inerentes ao ensino. É como uma espécie de lista, mas de modo a manterem-se desarticulados. No entanto, a autora argumenta:

Mesmo com essas críticas, não desconsidero que quanto mais se analisa os conhecimentos sobre a função docente, mais a compreensão de sua profissionalidade poderá ser passível de objetivações que permitam uma compreensão mais aprofundada da realidade concreta do trabalho que realiza aquele que se propõe a cumprir a função docente na sociedade. (CRUZ, 2017, p. 42).

Por meio do posicionamento apresentado, torna-se possível identificar que, da forma que Contreras (2012) avisa sobre o cuidado necessário para a utilização do termo profissionalização, outros estudos também alertam para a polissemia que os termos podem assumir. Pelo motivo de os termos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade possuírem significados marcados pelo sistema capitalista, conforme aponta Cruz (2017), uma supervalorização das questões individuais do professor pode vir a ocorrer. Esse movimento alimenta a lógica da responsabilização do professor, no sentido de que as avaliações são vistas unicamente como reflexo do seu trabalho.

A partir das considerações sobre a autonomia que o docente apresenta ao desenvolver seu trabalho, questionamos os motivos que interferem para que ela seja reduzida. Amparamo-nos nas afirmações de Fernández Enguita (1991), no sentido de que:

O que faz com que um grupo ocupacional vá para as fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operária não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização - que está, sim, determinada em parte por sua natureza intrínseca, a do processo -, o afã das empresas capitalistas ou públicas por fazê-lo - que depende da amplitude de seu mercado real ou potencial - e a força relativa destas e

---

<sup>20</sup> Com a intenção de defender a especificidade da docência no viés em que esta ultrapassa as ações técnicas a serem desenvolvidas, porque distingue aquilo que é próprio do professor: os conhecimentos acumulados sobre a profissão docente.

daquele, isto é, de empregadores e empregados reais ou potenciais. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991, p. 42).

Diante das considerações do autor mencionado, percebemos que os grupos profissionais possuem características singulares que os diferenciam da classe operária. A questão da autonomia aparece como um dos elementos centrais, pois o profissional necessita da concepção de totalidade a respeito de seu trabalho. Por outro lado, ao perder a concepção de totalidade sobre seu grupo, os membros convivem com a desqualificação e a desagregação do trabalho. Eles perdem cada vez mais a capacidade de controle e autonomia. Logo, a identidade dessa categoria profissional recebe interferências. Ressaltamos que o termo “controle” para a categoria não está sendo utilizado no sentido de mera imposição de algo à sociedade. O termo tem como sentido a forma de o grupo profissional deter o conhecimento de seu trabalho a partir da concepção de totalidade.

Com as análises sobre os grupos profissionais e demais categorias de trabalhadores, a docência é considerada nos debates como uma semiprofissão. Da forma como destaca Fernández Enguita (1991), tal denominação envolve os grupos ocupacionais que compartilham características tanto dos grupos profissionais como das demais categorias de trabalhadores. Nesse último caso, a referência é aos grupos assalariados. Os membros das denominadas semiprofissões, na maioria das vezes, possuem nível de formação similar ao dos profissionais liberais.

Sobre a relação entre fatores individuais e sociais, diante das condições de atuação dos professores, é perceptível que, devido aos baixos salários, necessitam trabalhar uma carga horária elevada semanalmente. Muitas vezes, com a falta de tempo, os professores apresentam-se com uma postura mais voltada à dimensão técnica com a repetição de ações momentâneas, para a criação de propostas para o processo de ensino aprendizagem de modo significativo. Como a valorização salarial é um dos elementos que interferem no processo de profissionalização docente, o professor demonstra a sua desmotivação no trabalho e, com isso, há ainda maior desvalorização docente como uma espécie de ciclo.

Para explicitar tal ciclo, diante das interferências da lógica do capital sobre a escola, Freitas (2003) aponta que, desde 1990, há um nítido movimento de reformulação do campo profissional, a partir do qual são implementadas as referências e as bases para a formação de professores no país. O movimento citado volta-se à adequação tanto da formação quanto da Educação Básica ao que exigem

as “[...] modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo” (FREITAS, 2003, p. 1100), as quais, em um primeiro momento, são imperceptíveis.

Utilizamos o termo “imperceptível” para nos referir ao processo de perda da própria autonomia e conseqüente perda da identidade pelo trabalhador ao ampararmo-nos em Antunes (2008), pois, de acordo com o autor, a lógica do fordismo tinha uma característica mais despótica e esta foi substituída por uma lógica consensual. Ela é mais envolvente, participativa e manipulatória, pertencente agora ao modelo toyotista de produção. Nesse novo padrão de produção, os posicionamentos autoritários cedem espaço para um discurso ambíguo e capaz de levar o trabalhador a incorporar a lógica do sistema, acreditando que coincide com seus ideais.

Especificamente sobre a formação da classe operária, Fernández Enguita (1989) defende que, antes da industrialização, é possível descrever um trabalho que não era forçado. Com isso, mesmo com as longas jornadas, o trabalho poderia ser interrompido no instante em que o sujeito desejasse alimentar-se, conversar com os companheiros ou rezar. As máquinas não tinham o objetivo de marcar o ritmo. Após descrever essas características da organização do tempo no trabalho artesão, anterior à industrialização, no qual os sujeitos, mesmo com as condições de vida materialmente duras, mantinham a capacidade de decisão sobre seu trabalho em relação à intensidade e à duração deste, identificamos, nos dias de hoje, portanto, uma independência material e ideal.

Em relação à caracterização do trabalho antes da industrialização<sup>21</sup> e às características do trabalho em nossos dias, Fernández Enguita (1989) realiza uma afirmação sobre as condições dos executivos, dos professores das universidades e das donas de casa. As aproximações entre tais membros e o trabalho antes do processo de industrialização são colocadas. Ao pontuar sobre a autonomia do trabalhador no período anterior à industrialização, ele descreve:

O mais parecido que podemos encontrar com isto hoje em dia talvez seja o trabalho dos executivos, dos professores de universidade ou das donas-de-casa. O horário é interminável, mas o indivíduo conserva um controle pleno sobre sua distribuição interior, podendo decidir a interrupção de seu trabalho, sua desaceleração, sua intensificação, etc. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 37).

---

<sup>21</sup> Em que o trabalhador possuía a visão geral de seu trabalho. com a autonomia para organizar o próprio tempo.



Diante dessas características do trabalho, em que há o controle sobre a distribuição interior pelo próprio trabalhador e a menção dos professores do Ensino Superior, é possível trazer aspectos que problematizam sobre as formas de proporcionar que toda a categoria docente desenvolva sua autonomia e ultrapasse o trabalho parcelar.

Para Contreras (2012), os professores exercem suas ações ao criarem proposições diante do contexto. As respostas às situações provenientes do contexto podem estar voltadas a um viés mais adaptativo ou crítico. Depende de como o professor entende o ensino e a forma de resolução das situações de modo específico.

A partir das considerações de Contreras (2012), três dimensões da profissionalidade podem ser apontadas: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

- Obrigação moral

O primeiro eixo da profissionalidade compreende a responsabilidade que o professor possui com o processo de ensino. Entretanto, o termo “responsabilidade” apresenta um significado totalmente distante da responsabilização. Tal ênfase sobre o distanciamento entre o que denota cada palavra é para associar a responsabilidade ao compromisso de caráter moral, referente a quem realiza o ensino. Por isso, o ensino ultrapassa uma obrigação contratual a partir da ideia proveniente do termo “emprego”.

O desenvolvimento dos alunos na perspectiva pessoal também faz parte do comprometimento do professor. A aprendizagem tem um impacto nos sujeitos. Há uma relação de responsabilidade por parte dos educadores. Consideramos este como o norte para a formação do segundo eixo da profissionalidade docente.

As tensões e os dilemas estão presentes ao levar em consideração o primeiro eixo da profissionalidade. Ao mesmo tempo que o ensino dos conteúdos socialmente produzidos e acumulados é função da escola, o professor também não pode minimizar as questões que envolvem fatores da caminhada pessoal do aluno. Sua responsabilidade com o ensino envolve trabalhar com a relação razão e emoção que estão presentes no processo de ensino. Aqui é importante lembrarmos das considerações realizadas por Tardif e Lessard (2005) a respeito do objeto do trabalho do professor. O denominado objeto são seres humanos individuais e sociais, ao mesmo tempo, os quais podem apresentar resistência quando lhes são

propostas determinadas ações. A diferença do trabalho industrial fica, por conseguinte explícita, em que o objeto do trabalho é passivo e pode ser totalmente controlado pelo trabalhador.

Em relação aos aspectos morais, quando o professor realiza seu trabalho, necessita de uma posição moral a partir de um compromisso com a ética da profissão. Para descrever mais detalhadamente o que compreende o aspecto moral do ensino, Contreras (2012) afirma: “Na verdade, sentir-se comprometido ou ‘obrigado’ moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso” (CONTRERAS, 2012, p. 86). A dimensão emocional mantém relação com o compromisso profissional.

A ética da profissão envolve decisões conscientes a partir da preocupação com os alunos. Por isso, estabelecem-se os vínculos que originam as relações muito próximas. As decisões escolhidas pelos professores envolvem o compromisso profissional, não como forma de assumirem sozinhos a culpa pelos índices da educação. Entretanto, diante das situações específicas do processo de ensino, os docentes podem realizar ações que interferirão na prática institucionalizada; dessa forma assumem a responsabilidade de transformar ou manter a realidade na qual se inserem.

O aspecto moral do ensino está associado à autonomia profissional. A profissionalidade demanda esses dois princípios, conforme nos explicita Contreras (2012, p. 87): “[...] enquanto obrigação moral autônoma, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente”. E, portanto, a consciência crítica dos professores necessita dos processos formativos de modo contínuo, porque as situações de ensino estão em constante transformação. Logo, diante das modificações, demandam decisões sobre a prática realizada pelo próprio professor frente às novas circunstâncias.

- Compromisso com a comunidade

A relação entre a prática profissional dos professores e a comunidade social na qual essa prática acontece compõe a segunda dimensão da profissionalidade docente. A primeira dimensão da profissionalidade, nesse caso a obrigação moral, não leva os professores a serem considerados como profissionais isolados. Isso acontece devido às implicações éticas do trabalho docente e porque os aspectos

morais não constituem fatos isolados. A moralidade é um fenômeno social e não unicamente uma questão pessoal, mas também política.

As afirmações anteriores derivam das considerações de Contreras (2012, p. 88), no sentido de que: “A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente”. Exatamente aqui se encontra o motivo de que os professores não podem realizar suas práticas a partir de ações fragmentadas. Nesse sentido, destacamos a importância da partilha com a comunidade, pois a prática de ensino faz parte de uma prática mais ampla. Logo, o ato de ensinar envolve um risco a partir das complexidades do tecido social, por meio das quais a ação sobre os seres também reflete em nós mesmos.

Diante disso, Contreras (2012) destaca a presença de uma dupla consciência sobre os professores, pois eles necessitam ter autonomia diante das responsabilidades profissionais e, ao mesmo tempo, são publicamente responsáveis. A partir dessa situação, é importante que os professores e a comunidade não tenham atitudes autoritárias, evitando conflitos e disputas entre profissionais e sociedade.

Com esse processo contraditório, fica notório que a redução da participação da sociedade, com a inserção de procedimentos burocráticos, acontece quando os professores são forçados a assumir a posição de funcionários e sem o direito de decisões a respeito do próprio trabalho. Por um lado, a sociedade também assume o papel de espectadora diante das decisões estabelecidas sobre o currículo, por exemplo. Por outro lado, a exclusão da participação da comunidade pode ser ainda maior quando a categoria docente, a partir do pressuposto da autonomia profissional, impede tal participação da sociedade.

Em relação à profissionalidade docente e à autonomia dos professores, verificamos que os profissionais não podem estar no lado oposto das expectativas da comunidade. A mediação em relação ao direito da comunidade em intervir na educação para a determinação do currículo é essencial. Portanto, a atuação dos profissionais da educação possui um componente político, conforme ressalta Contreras (2012):

Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos

problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. (CONTRERAS, 2012, p. 90).

Quando a dimensão social e política da educação são consideradas, o profissionalismo ultrapassa o estabelecimento pelos professores de ações em busca da autonomia com o sentido de isolamento e de ausência da participação da comunidade. O professor não exerce o seu trabalho sozinho, pois a sua prática educativa ultrapassa o espaço da sala de aula e a prática de ensino mantém relação com esta e também com outras práticas sociais.

- Competência profissional

O conhecimento do professor refere-se não apenas em inserir o aluno em uma determinada ordem social para que ele meramente se adapte, mas volta-se a fazer com que o próprio aluno expresse suas ideias.

Assim sendo, a competência profissional está como a terceira dimensão da profissionalidade docente e abrange o domínio de habilidades, técnicas e recursos para a ação didática. As habilidades possibilitam a compreensão pelos professores sobre a dimensão da obrigação moral e do compromisso com a comunidade. A necessidade de o professor conhecer profundamente o que ensina também demonstra a importância de as competências profissionais serem visualizadas além do sentido técnico.

Ao conceituar as competências profissionais, Contreras (2012, p. 92) afirma: “Temos que falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas”. Nessa perspectiva, a competência profissional citada depende do conhecimento, o qual possibilita a compreensão sobre a obrigação moral e é o responsável por oferecer alicerces para o professor decidir profissionalmente.

O conhecimento profissional parte da ideia do conhecimento individual e também compartilhado. Nesse caso, “[...] não há porque pensar que se trata de um conhecimento proposicional, facilmente explicável e formulável” (CONTRERAS, 2012, p. 92). A diferenciação é realizada no sentido de explicitar que o conhecimento profissional não implica apenas no conhecimento estabelecido pelas pesquisas ou compartilhado por toda a categoria docente. Da mesma forma, a competência profissional ultrapassa o conhecimento previamente estabelecido, envolvendo as possibilidades de análise e reflexão sobre ele e sobre a prática profissional, com o objetivo de ampliação do saber.

[...] a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores. (CONTRERAS, 2012, p. 93).

Ser competente profissionalmente pressupõe que o professor interfira na realidade social. Depende da análise e da reflexão constantes, pois, ao contrário, a docência seria apenas a reprodução de técnicas. Contreras (2012) reafirma que a ideia da obrigação moral não aparece desvinculada de seu componente emocional e, da mesma forma, a competência profissional envolve a criação e a sustentação de vínculos com as pessoas. Assim, com a competência profissional, o professor assume responsabilidades. Essa competência tem a possibilidade de desenvolvimento quando o professor possui autonomia. A relação inversa também é válida, pois a autonomia é possível a partir do conhecimento e da competência profissional.

Com relação à autonomia docente, Contreras (2012) traz a consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a própria tarefa educativa possui. O desejo de mais *status* não pode ser a única reivindicação da categoria. A capacidade de decidir sobre questões relativas à educação também é uma característica profissional, por isso:

Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. E a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação. (CONTRERAS, 2012, p. 81).

Ao mencionar a autonomia, a responsabilidade e a capacitação como características de uma profissão, Contreras (2012) leva-nos a destacar que a profissionalização necessita ser compreendida além da ideia que a associa diretamente à defesa dos direitos de uma categoria. Tal posicionamento deriva exatamente da situação em que essa defesa pode ocasionar uma distorção do significado de autonomia, de responsabilidade e de capacitação profissional. Quando a profissionalização se aproxima do cooperativismo, a autonomia dos professores pode ser utilizada como forma de reivindicação pela menor intervenção da sociedade na educação, por exemplo.

Ao discutirmos a autonomia no trabalho, é possível ter como eixo os conceitos trabalhados por Dubet (2014), os quais alicerçam as compreensões sobre as desigualdades no trabalho e como os sentimentos de (in)justiça são percebidos pelos sujeitos, a partir das condições dispostas no mundo do trabalho. Os estudos de Dubet (2014) evidenciam o papel que os sujeitos assumem diante do mundo do trabalho. Eles são considerados atores sociais, capazes de demonstrar uma dinâmica própria para a constituição da experiência moral e social.

Igualdade, mérito e autonomia são mencionados por Dubet (2014) como os três princípios fundamentais para trabalharmos com a ideia de justiça. Desses princípios, os autores mencionados citam o processo de articulação com problemas relacionados ao direito, ao poder e ao reconhecimento. Assim, a presente pesquisa busca discutir com os professores as suas representações sobre a profissionalidade, permeadas pela autonomia. Esta, por sua vez, é um princípio de justiça. Ela também possui um caráter contraditório, quando analisada juntamente aos conceitos de direito, poder e reconhecimento do trabalhador.

A ideia de contradição permeia os princípios de justiça porque, ao mesmo tempo, é possível dizer que favorecem a subjetividade dos sujeitos envolvidos e também podem desfavorecer o reconhecimento desses atores sociais. Diante disso, abordamos tais princípios de igualdade, mérito e autonomia.

O princípio da igualdade assume duas condições distintas. A primeira é referente à igualdade de posições. A segunda está relacionada à igualdade de oportunidades. Com base nessa afirmação de Dubet (2014), é possível estabelecermos a proximidade entre o princípio da igualdade e do mérito.

A igualdade é concebida a partir daquilo que cada sujeito considera como justo e igual ao colocar como necessário para a manutenção da posição que ocupa na hierarquia social. Em relação ao mérito, há um valor moral, podendo ser uma forma de realização ou também negação para os trabalhadores.

O mérito poderá influenciar na autonomia dos sujeitos, pois, quando há a competitividade, a autonomia dos trabalhadores é alterada e coloca-se um processo de intensificação do trabalho. Assim, quando os professores necessitam aprovar o maior número de alunos para aumento dos índices expostos à sociedade, o mérito do profissional é posto em evidência. Há uma competitividade entre profissionais e entre instituições nos processos de avaliação externa e, nessa perspectiva, a autonomia docente enfrenta restrições.

A autonomia, ao relacionar-se com os princípios da igualdade e do mérito, poderá assumir um caráter ambíguo. Conforme Rocha; Delgado e Formiga (2013):

[...] o engajamento do indivíduo no seu trabalho proporciona-lhe satisfações pessoais como: prazer, felicidade e um sentimento de liberdade, mas, também pode provocar o sentimento de ser alienado, destruído e até mesmo tratado como um objeto de uso. (ROCHA; DELGADO; FORMIGA, 2013, p. 316).

A contradição presente em tal princípio fica nítida. Ao mesmo tempo que o engajamento dos sujeitos na carreira profissional poderá representar um sentimento de liberdade, também poderá caracterizar a privação do sujeito em relação a essa liberdade. Caso o trabalho seja realizado na ausência de consciência, o sujeito pode desenvolver um sentimento associado à alienação. A alienação é produzida no contexto social, por isso não mantém nenhuma relação com o mundo da natureza. Ela é o oposto do devir-humano dos homens e, assim, constitui-se a negação da essência humana (ANTUNES, 2005).

A autonomia, para Dube (2014), aparece como um dos princípios mobilizados pelos indivíduos no momento em que há o desejo de tornarem-se sujeitos de seu trabalho. Por isso, a presente pesquisa objetiva investigar as representações dos professores sobre a profissionalidade, levando em consideração os dados de como concebem a autonomia docente e quais meios buscam para mobilizá-la.

Em relação ao direito, ao poder e ao reconhecimento, é possível considerar que o primeiro traz a organização e a hierarquia. O poder envolve a capacidade de imposição dos dirigentes e também a capacidade de os trabalhadores constituírem o seu espaço de autonomia. O reconhecimento envolve a duplicidade de querermos ser vistos como iguais e também constituir a autonomia singular. Conforme as afirmações de Rocha; Delgado e Formiga (2013, p. 317), “[...] o pedido de reconhecimento é sempre ambivalente e parece duplamente ameaçado, seja porque a singularidade nos fecha, seja porque a igualdade os nega como indivíduo singular”. Ao longo desta pesquisa, indagamos o que os professores consideram como mérito relacionado ao princípio da autonomia e como definem o processo de engajamento na carreira.

Levantamos questões referentes à autonomia dos professores porque, com o processo de transformação do mundo do trabalho<sup>22</sup>, terminologia esta até mesmo indagada por Antunes (2005), os professores tiveram reduções extremas com relação à sua valorização na sociedade. A valorização dos professores tem sua redução à medida que a responsabilização pelo sucesso ou fracasso do aluno é direcionada inteiramente ao profissional. Essa situação não leva em consideração a relação dialética entre objetividade e subjetividade, a qual tanto interfere no processo de ensino. Afirmamos sobre a desvalorização docente no sentido da constante exploração que ocorre dos professores.

A autonomia dos professores relaciona-se ao fato de entendermos o trabalho realizado por eles como distinto de ações técnicas. Não significa o individualismo, mas necessita de conhecimento específico sobre a profissão. De acordo com Contreras (2002, p. 37), “[...] o que está em jogo na perda da autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados”. Nesse caso, o conhecimento específico da docência possibilita que ambas as situações possam ser questionadas. Por isso, a necessidade da formação sólida para a atuação.

A ausência da autonomia dos professores, devido ao processo de controle, faz com que a docência seja reconhecida como uma semiprofissão. Quando comparada aos traços determinantes de uma profissão, Contreras (2012) afirma:

Assim, quando se compara os professores com essas características, a conclusão mais habitual à que se chega é que a única denominação possível a ser atribuída é a de *semiprofissionais*, já que se considera que lhes falta a autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional. Por conseguinte, os traços ideais de serviço (ou vocação), e de autonomia em relação ao cliente (se entendermos aqui como tal os alunos) ou trabalho não rotineiro, não são elementos suficientes para que a docência seja considerada uma profissão. (CONTRERAS, 2012, p. 63).

Em relação às características que identificam uma profissão, ou, nesse caso, os traços profissionalizadores componentes de uma determinada teoria, Contreras (2012) defende que podem introduzir um viés ideológico. A profissão, com sua representação social, compreende uma dinâmica complexa o que impossibilita que esta seja explicada a partir de uma coleção de características.

---

<sup>22</sup> Lessa (2007) afirma que a expressão “mundo do trabalho” apresenta ambiguidades e surge a partir da perda de precisão semântica do vocábulo “trabalho”. Este acabou por assumir significados muito distintos a partir das questões política, ontológica e sociológica.



As relações entre os desafios do cotidiano escolar e as respostas que os professores apresentam diante deles, transformando a identidade profissional, foram estudadas por Oliveira (2014). A pesquisa mostra que as interações nos contextos de trabalho, com ações e atitudes que advêm das disposições dependentes do *habitus*, interferem na reconfiguração da identidade docente.

Colocamos a crítica voltada à chamada teoria dos traços profissionalizadores, no caso de elencarmos diversas características a serem desenvolvidas em uma área profissional. Assim, somos levados a refletir sobre os sentidos da autonomia para o trabalho docente, por conseguinte, como ela é entendida pelos próprios membros da categoria docente.

Em relação à autonomia dos professores, Gimeno Sacristán (1999) coloca que o professor tem a autonomia e a responsabilidade como características inevitáveis diante da prática educativa institucionalizada. Assim, a imagem de profissionais-técnicos independentes e a partir da lógica da racionalidade científica não é possível:

Tampouco é admissível um profissionalismo apoiado na defesa de interesses corporativos, mesmo que alguns deles sejam legítimos ou supondo-se que só a eles pertencem as habilidades, os conhecimentos e os motivos para fazer a “boa educação”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 272).

A autonomia docente distancia-se da concepção que a reduz para o estabelecimento de ações na ausência de condicionantes. O ensino possui seus condicionantes, devido à natureza social e pública da educação (CONTRERAS, 2012). A autonomia é definida assim distinta do isolamento que impede a intervenção social na educação. Caso ela represente essa característica da anulação da intervenção da comunidade, iria de encontro com a função do ensino, pois ele se refere à transmissão e à constituição de valores e de saberes elaborados socialmente.

No ponto referente à independência dos professores, Gimeno Sacristán (1999) explicita que a burocracia e o controle do estado impulsionaram os discursos do profissionalismo docente e da autonomia. Assim, os discursos possuem um valor de denúncia. A ideia de profissional independente pode ser utilizada como forma de submissão dos professores a uma espécie de serviço contratado pelos consumidores.

O mercado coloca o professor como aquele que é autônomo quando oferece os serviços que satisfazem aos consumidores, pois

[...] o paradigma do mercado constitui uma filosofia e uma prática que são contrárias à profissionalização dos docentes, cuja autonomia pode esgotar-se na capacidade de oferecer aquilo que mais vai satisfazer os consumidores, assim como a produção de programas de televisão, dentro da lógica da concorrência para a conquista da audiência, fica condicionada pelos gostos desta. Não haverá oferta de qualidade cultural, se esta não for vendida; evidentemente, um serviço de interesse público deve ter outras finalidades. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 273).

A ideologia do mercado faz com que a autonomia docente seja restrita<sup>23</sup>. Contudo, a categoria mantém a ilusão de que é um grupo de profissionais independentes, quando, na verdade, trabalham a partir de interesses do sistema capitalista. Ao verificarmos a questão da qualidade cultural, é importante ressaltarmos que esta não parte de relações embasadas na compra e na venda. A educação é um direito público e, quando a ideologia do mercado está presente nela, há mais controle em relação aos professores com fragilização do profissionalismo e interferência na forma como acontece o ensino: de modo crítico ou não.

A autonomia docente assume um dos papéis centrais no processo de profissionalização, visto que um profissional demanda conhecer seu trabalho de modo amplo a ponto de ultrapassar o cumprimento de tarefas de ordem técnica. Nesse sentido, a perspectiva da totalidade é necessária para que o profissional realize proposições a partir dos saberes teóricos e práticos que desenvolve, os quais se referem tanto aos processos de formação inicial e continuada quanto ao longo da atuação na carreira docente.

A respeito da relação entre a fundamentação teórica e a realidade que o professor encontra nas instituições de ensino, neste caso, a concepção e a execução no ensino, Contreras (2012) descreve que

[...] o ensino é um trabalho que se realiza com seres humanos. É impossível, por conseguinte, fixar de uma vez por todas e por antecipação a prática do ensino. A realidade variada e variável das situações humanas e de suas características exige, pelo menos, uma adaptação às diferentes circunstâncias e causalidades. Isso quer dizer que é impossível separar por princípio a concepção da execução no ensino. (CONTRERAS, 2012, p. 49).

Essas características tornam o trabalho do professor um espaço para problematizar a realidade que circunda a própria escola. Os professores têm o seu

---

<sup>23</sup> Gimeno Sacristán (1999) esclarece que a autonomia dos professores estabelece-se em nome do direito dos alunos e em nome do bem comum; entretanto, nunca será ilimitada.

trabalho vinculado à cultura e, por isso, a partir de um contexto singular, o qual “[...] permite não só a identificação com perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, como, além disso, permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida” (CONTRERAS, 2012, p. 50). Assim, a diferença entre a docência e o trabalho operário está na condição de que, mesmo com a pretensão da padronização em relação ao trabalho dos professores, esse processo ainda permite a reflexão para a atuação. As ações docentes não podem ser plenamente estabelecidas de forma antecipada, como acontece com os operários. O professor precisa manter um nível de autonomia, e a necessidade de ele mesmo planejar seu trabalho não pode ser desconsiderada, além da problematização sobre o cotidiano. O próximo tópico do capítulo busca desvelar significados implícitos nos discursos que perpassam o cotidiano.

### 3.2 O PROFISSIONALISMO E SUAS AMBIGUIDADES: COMO RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES OU COMO IDEOLOGIA DO ESTADO

Com as análises sobre as condições que os profissionais do campo da educação enfrentam, é possível apontar a grande responsabilização que encontram. Dessa forma, Evangelista e Shiroma (2004) apresentam a crítica em relação ao fato de discursos da própria categoria dos professores serem cooptados pelo Estado. São discursos usados para defesa mascarada de um processo de profissionalização e a visão sobre o profissionalismo – quando o que ocorre é a responsabilização dos professores sobre os índices, com a subordinação de seu trabalho às provas externas. Com isso, a responsabilização do professor é apresentada no lugar da responsabilidade que possui, na qualidade de profissional, com o processo de ensino e de aprendizagem. Essa inversão contribui para a desprofissionalização da docência.

Para as autoras supracitadas, em 1990, a área educacional conviveu com o *slogan* “profissionalizar o professor”. Ele estava relacionado às diferentes significações, por exemplo: desenvolvimento profissional, valorização do magistério, profissionalidade, formação e identidade profissional. O termo também não se dissociava das discussões dos processos de desprofissionalização, proletarização docente e semiprofissão. Com essa polissemia, a palavra “profissionalização” ganha diferentes sentidos, de acordo com o grupo que a utiliza. Ela poderá alicerçar uma

política relativa à formação docente ou uma política que toma o professor como questão de Estado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004).

Sobre o profissionalismo associado à profissionalização, é visto em documentos internacionais e nas produções acadêmicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) apelos para suas ocorrências, conforme Evangelista e Shiroma (2004) destacam. A terminologia “profissionalização” também aparece na documentação internacional, porém essa situação levanta desconfianças. Com uma análise mais abrangente, é possível identificar que ela é utilizada de modo distinto pelo Estado em relação ao sentido que ela carrega para a categoria docente.

O fenômeno da duplicidade de sentidos é apontado por Evangelista e Shiroma (2004) quando as autoras salientam que, em uma primeira perspectiva, a profissionalização docente, na óptica do GT 8 “Formação de Professores” da ANPEd, por exemplo, funcionaria como espécie de validação da docência, como forma de buscar a produção do reconhecimento por parte da sociedade como um todo, tendo, assim, uma repercussão positiva para a categoria docente. Entretanto, como segunda perspectiva, a profissionalização também é citada na documentação internacional como um eixo central na reforma educativa. Nesse aspecto, assume-se a característica de possuir objetivos aparentemente comuns à categoria; no entanto, isso ocorre apenas em um momento inicial, porque o significado atribuído ao termo pelo Estado é totalmente contrário, na condição em que busca responsabilizar professores pelo fracasso escolar, por exemplo. Nesse caso, as autoras revelam que, de fato, o Estado visa forjar consensos políticos e reunir os professores às reformas propostas.

Nos documentos internacionais, por exemplo, no Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC), o qual referenda as conclusões do documento publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)<sup>24</sup>, a profissionalização aparece como um conceito central, conforme exposto por Evangelista e Shiroma (2004). Entretanto, as autoras advertem sobre o sentido ambíguo que a palavra em questão pode expressar. Nos documentos, os quais aparentemente trazem objetivos comuns em relação aos

---

<sup>24</sup> Documento - *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150253>. Acesso em: 23 jun. 2019.

pesquisadores da temática e sindicatos, é possível detectar o lado inverso. Nas palavras das autoras, a conclusão é de que:

A trajetória indiciária que realizamos permitiu-nos pensar a política de profissionalização docente como estratégia de cooptação dos professores para implantação das reformas educativas. Dessa primeira conclusão derivou a hipótese segundo a qual a presença marcante do conceito na documentação internacional para a América Latina devia-se às relações estabelecidas entre profissionalização, reforma do Estado e desenvolvimento econômico. Essa estreita relação sustentava a lógica da reforma educativa da região e fecundava novos perfis docentes. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 37).

Com tais constatações, fica perceptível que os objetivos da utilização das palavras “profissionalismo” e “profissionalização”, entre sindicatos, especialistas, professores e Estado, somente aparentam ser comuns. Na realidade, almejam intenções distintas. Portanto, Evangelista e Shiroma (2004) analisam os objetivos não explícitos nas políticas governamentais em relação à profissionalização. Em um primeiro momento, a compreensão é “[...] dada como consensual, constituída como espaço de confluência, mas que, de fato, configura-se como terreno de litígios” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 36). O antagonismo entre o que defendem os integrantes da categoria e o que a política governamental apresenta fica nítido.

A partir de então, para a compreensão do campo da formação, o ato de desconfiar dos discursos expressos nos documentos norteadores da Reforma do Estado na América Latina conduziu ao exercício de pensar na abrangência de sentidos que uma palavra pode adquirir, quando

[...] a profissionalização, longe de realizar o que em princípio a palavra promete - a qualidade da função docente e sua conseqüente valorização salarial -, promove a superficialização da formação; a burocratização do trabalho docente; a competição interpares; a segmentação da categoria. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 43).

Com a duplicidade atribuída ao discurso da profissionalização como política, encontramos posições distintas dos sujeitos em relação ao fato de apoiar ou não esse movimento. Os referenciais são fundamentais para definir em que perspectiva está conceituada a questão da profissionalização. Na perspectiva de um projeto político, não ocorre uma cisão entre profissionalização e desprofissionalização, porque intencionalmente são processos complementares dentro desse mesmo projeto (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004). No âmbito da formação docente, a partir de muitos intelectuais, coloca-se um movimento constante para que os professores constituíam seu conjunto de saberes, como autores de suas práticas para

reconhecimento social e organizadores de concepções de mundo. Por isso, compreendem-se essas ações como características do profissionalismo (ANTUNES, 2011).

Para discutir as ambiguidades do profissionalismo docente, atrelamos as considerações aos estudos sobre a precarização do trabalho. A respeito da precarização no trabalho, Kober (2004) salienta que ela representa uma transformação pela qual o processo de trabalho passa. A consequência extrema dessa transformação do mundo do trabalho é o desemprego. Com a precarização do trabalho, outras modalidades aparecem além dos registros formais. As relações entre trabalhador e empregador podem ocorrer nessas condições, via contratos por tempo parcial ou por tarefas e terceirizações. Ao sintetizar o movimento observado no mundo do trabalho, a autora destaca: “A sociedade do emprego vai dando lugar, pois, à sociedade do trabalho. O emprego, com carteira assinada, previdência social e sujeito a leis está desaparecendo, e a exclusão social, aumentando” (KOBBER, 2004, p. 26). Observarmos que, a cada dia, a situação fica mais evidente e complexa. A flexibilização do trabalho segue no caminho de uma condição a qual é vista como aquela que compõe a ideologia de uma nova sociedade<sup>25</sup>. Nela o trabalhador é caracterizado como o administrador da sua própria propriedade. Assim, ele é administrador dele mesmo, na condição de empresário de sua força de trabalho. A pesquisa de Kober (2004) já foi publicada há mais de dez anos; todavia, confirma que as alterações identificadas hoje são reflexos da alteração que não cessa, mas se faz sempre mais brutal.

Como forma de explicar que as alterações no mundo do trabalho são perceptíveis, tangenciando a conceituação de profissionalismo, definimos o que caracteriza as situações de precarização e de proletarização do trabalhador. O processo de precarização é discutido por Oliveira (2004) e refere-se ao movimento decorrente da ideia de que o crescimento econômico é possível na ausência da ampliação do número de empregos. As formas mais autônomas de organização do trabalho, que ganham cada vez mais espaço, permitem mais adaptabilidade dos

---

<sup>25</sup> De acordo com as considerações de Kober (2004), ao analisarmos um processo de nova constituição da sociedade, a noção de competências faz-se presente, pois agora a velocidade nas inovações necessita de um novo modelo de trabalhador. As funções e as tarefas não são mais estabelecidas em cadeias, mas dependem de trabalhadores que tenham propostas para desenvolver ações em um ambiente de extrema competitividade. Este é resultado de um mercado que busca constantemente ampliar a diversidade dos produtos a partir do perfil do seu consumidor.

trabalhadores às situações que são colocadas, “[...] possibilitando a intensificação da exploração do trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Ao aproximar-se do universo da docência, Contreras (2012) destaca que as condições precárias em que os professores se encontram favorecem a rotinização do trabalho. Há o impedimento do exercício reflexivo, pela exploração e pela consequente ausência de tempo. Mesmo que este seja apresentado em formato de hora-atividade aos professores, pode estar repleto de direcionamentos para afazeres burocráticos atrelados à organização de um sistema. Assim, também há o favorecimento do individualismo devido à falta de tempo real dos professores para a realização de encontros com a intenção de aprofundamentos teóricos e partilhas de experiências.

A precarização do trabalho dos professores tem como efeito a perda da sua autonomia na realização do trabalho profissional no sentido de que: “Ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre [ele]” (CONTRERAS, 2012, p. 43). Diante dessa situação, o professor vive a degradação de seu trabalho. Encontra o sentimento de privação das suas capacidades intelectuais e da possibilidade de discutir questões de modo coletivo com os integrantes da categoria.

A dependência do conhecimento voltado às aplicações técnicas é ampliada. Nesse caso, verificamos o que o autor Contreras (2012) denomina proletarização docente. Para explicitar essa forma crescente de proletarização dos professores, o referido autor menciona dois fatores. Primeiro: o fato de o Estado encontrar-se submetido às necessidades contraditórias e, portanto, há a impossibilidade de racionalização total, sendo a escola e seus agentes transformados em espaço em que é possível a autonomia relativa. Segundo: os modos de resistência em função dos interesses individuais e coletivos são colocados pelos professores e, com tal dinâmica, há a aproximação dos professores ao exemplo da classe operária, mantendo interesses e procedimentos de resistência equivalentes ao do proletariado.

Os mecanismos de resistência são colocados diante do controle exercido sobre os professores. O controle poderá acontecer tanto na dimensão técnica quanto na dimensão ideológica. A primeira dimensão significa a ausência do controle dos professores sobre como realizar o trabalho e as decisões relacionadas a ele. A segunda dimensão faz referência à perda de controle pelos professores em

relação às finalidades e aos propósitos sociais do próprio trabalho (CONTRERAS, 2012).

A respeito da proletarização, Oliveira (2004) caracteriza como a perda de controle do trabalhador do seu processo de trabalho. Ainda menciona que essa forma se contrapõe à profissionalização, de modo a gerar a desprofissionalização, no sentido de desqualificação dos profissionais. A proletarização ainda pode ser caracterizada de duas formas: técnica ou ideológica. A primeira forma é descrita como o movimento da perda do controle sobre o processo e o produto do trabalho. Por outro lado, a segunda forma de proletarização mantém relação com a expropriação de valores, a partir do primeiro movimento descrito e, também, da perda da relação com a comunidade.

Ao abordarmos as repercussões das alterações no mundo do trabalho em relação à docência, com a temática referente ao profissionalismo docente, temos ciência de que tais discussões apresentam aspectos contraditórios. Contreras (2012) estabelece a relação entre o processo de proletarização docente e os elementos do profissionalismo docente. O uso da denominação proletarização de professores não é consensual entre os autores que se dedicam aos estudos sobre as condições de trabalho dos professores.

Para explicar a ideia central do profissionalismo, Contreras (2012) retoma elementos históricos que interferem na constituição da categoria docente. O autor evidencia que, com a degradação sofrida, os docentes apresentam a pretensão de serem reconhecidos na condição de profissionais, como uma espécie de reflexo da degradação das condições de trabalho. A preocupação com o reconhecimento profissional também se relaciona à composição social dos aspirantes a essa ocupação:

A constituição como categoria de professores foi evoluindo para estratos sociais inferiores e com aumento do componente feminino. Esta transformação segue unida à aspiração de pertencer a um *status* de reconhecimento e prestígio social que sentem perder enquanto categoria e para o qual a ideia do profissionalismo, como representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso preenche perfeitamente as necessidades de diferenciação e reconhecimento social. (CONTRERAS, 2012, p. 45).

Mesmo identificando o profissionalismo como capaz de trazer reconhecimento à categoria, é impossível percebê-lo sem problematizar como aparecem as questões ideológicas presentes neste mecanismo de resistência à



racionalização do trabalho docente e à constante desqualificação. Perante tal afirmação, é possível identificar que, além da reação de defesa sobre formas de racionalização, o profissionalismo também pode ser apreendido de modo contraditório e transformar-se em forma de controle, com isolamento da categoria em relação à sociedade (CONTRERAS, 2012).

Gimeno Sacristán (1999) também descreve que o profissionalismo autônomo dos docentes necessita ser analisado a partir da perspectiva de que as funções dos pais e dos professores não estão dissociadas. O poder dos professores não surge com a defesa de seus interesses de modo corporativo. O poder parte de uma conquista e por meio de um processo contínuo. No entanto, a colaboração não se faz possível a partir dos princípios impostos pelo mercado. A racionalidade, a partir do mercado, visa ausência de colaboração e mostra aos professores que há a possibilidades de serem vistos como independentes.

Sobre a dinâmica da racionalização do trabalho, além da perda de capacitação técnica, há também a perda do sentido ideológico e moral do trabalho realizado pelos professores. Conforme Contreras (2012), é importante salientar que, nesse processo, os profissionais não assumem o papel apenas de vítimas, pois, de alguma forma, sustentam parte do processo de racionalização. Assim, também se demonstram convencidos do valor das ideologias das organizações nas quais trabalham.

A questão do profissionalismo poderá ser vista como uma ideologia. Adquire um significado negativo pelo fato de apenas voltar-se à naturalização de conflitos, interferindo nos valores salariais, seguindo uma hierarquia. Desse modo, todo o cuidado é necessário quando realizamos considerações sobre o profissionalismo ou processos de profissionalização. A profissionalização, tomada como ideologia restrita para uma categoria, impõe um conhecimento como exclusivo, despolitizando, tornando tecnocrática a atuação social e, portanto, distancia-se do conceito de conquista social. Conforme cita Contreras (2012):

É esta uma das advertências que Popkewitz (1990) quis fazer, recordando-nos que os processos de profissionalização têm sido utilizados para introduzir sistemas de racionalização no ensino, de tal modo que o fruto foi a homogeneização da prática dos docentes, a conseqüente burocratização e perda da autonomia dos professores e o banimento da participação social na educação cada vez mais justificado como um âmbito de decisões dos profissionais ou da administração. (CONTRERAS, 2012, p. 68).

Em contrapartida da própria categoria que busca formas de reconhecimento, é possível identificar armadilhas na terminologia profissionalização e profissionalismo, podendo ser utilizada também por parte do Estado. Quando acontece esse processo de cooptação, o Estado consegue assegurar a colaboração do professor e não deixa que possíveis resistências surjam no momento de redefinição da função docente (CONTRERAS, 2012).

Ao analisar as armadilhas do profissionalismo, Contreras (2012, p. 72) considera que: “Em nome da profissionalização, ou de atributos que lhe são associados, com o objetivo de garanti-la ou ampliá-la, justificam-se transformações administrativas e trabalhistas para os docentes, exigindo-se sua colaboração”. O professor torna-se uma espécie de refém e, conforme o exemplo descrito, em sua condição não se coloca em uma posição oposta a uma reforma. O motivo tem como discurso o reconhecimento dos professores, com melhorias profissionais.

Para Contreras (2012, p. 74), nessa perspectiva, “[...] a profissionalização atua como modo de garantir a colaboração sem discutir os limites de atuação”. Desse modo, os professores colocam-se a serviço das funções sociais e verificam a sua participação como forma de recompensa. Por meio desses contornos voltados à cooptação dos professores, também nos fica nítido que a mesma relação da criação de consensos e a partir da flexibilização do trabalho, com a alteração entre o modo produção fordista e toyotista, faz-se presente quando desejamos desvelar as ambiguidades do profissionalismo.

As ambiguidades do profissionalismo derivam da constituição do sistema capitalista. A manipulação faz parte do capitalismo quando o próprio Estado utiliza as mesmas palavras da categoria docente, mas com sentidos distintos. Da forma que Contreras (2012) destaca que o profissionalismo pode ser uma ideologia, Alves (2010) explicita que o trabalho ideológico caracteriza a sociedade do capital. Há busca pela captura da subjetividade do homem que trabalha.

Com o caráter manipulatório do trabalho ideológico, há a ampliação do trabalho capitalista como um trabalho estranhado e a partir da falsa consciência do homem. Assim, para explicitar o significado do trabalho ideológico com essa captura da subjetividade do homem no modelo toyotista, Alves (2010) coloca que

[...] a “captura” da subjetividade do homem que trabalha, nexos essenciais do toyotismo enquanto ideologia orgânica da reestruturação produtiva sob as condições históricas do capitalismo manipulatório, ocorre por meio de *escolhas pessoais* sob condições sistêmicas constrangedoras, implicando,

desse modo, consentimentos espúrios constituídos sob efeito do trabalho ideológico. A “captura” da subjetividade do homem que trabalha é uma *escolha pessoal alienada*, sendo um tipo de servidão voluntária de agentes/sujeitos de classe. (ALVES, 2010, p. 45).

Os pontos citados sobre o profissionalismo como ideologia devem ser analisados a partir das questões do sistema capitalista. Observamos que o controle realizado sobre os sujeitos, mencionado por Contreras (2012), também aparecem nas análises de Alves (2010, p. 47), pois, com o processo de manipulação, “[...] não há chefias externas imediatas para o controle, mas ela está introjetada em cada um”. O próprio sistema faz com que a competição entre os trabalhadores aumente, por isso, o movimento a partir de ideais comuns de uma categoria encontra dificuldades.

As qualidades das atuações dos professores e os aspectos exigidos pela prática docente originam, portanto, um jogo de condicionantes e influências mútuas. A atuação do professor não pode ser totalmente definida por ele, no sentido de que sua prática envolve fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas. Todos esses fatores também mantêm relações com os elementos subjetivos.

Sobre a forma de ver o trabalho do professor e avaliá-lo, Freitas (2003) proporciona que analisemos em que viés aparece o modo de avaliação do desempenho dos professores no âmbito do profissionalismo. Apesar de essa análise sobre como a política do país caminha ter mais de uma década, pois sua publicação já possui 16 anos, quando a lemos, temos a impressão de que o autor descreve os dias de hoje.

O país coloca sua política subordinada às exigências do Banco Mundial, à lógica do mercado. Com isso, apresenta uma proposta de exames de certificação. Ao realizarmos um movimento de conferência entre aspectos que aproximam e que distanciam o modelo de premiação por desempenho dos processos de avaliação de professores em relação às especificidades do trabalho educativo, fica aparente o “[...] caráter coletivo, solidário e partilhado de que se reveste o trabalho educativo e pedagógico de formação de nossa infância e juventude” (FREITAS, 2003, p. 1111). Já o processo de premiação está envolto na competitividade, o que pode também caracterizá-lo como punitivo e que preza pelo individual.

Com a inserção dos exames mencionados, pautados no alicerce das habilidades e competências, há a continuidade do processo de desprofissionalização da docência. As matrizes das competências se constituem como

[...] instrumentos de *medida de competências e avaliação* do conhecimento de caráter técnico-instrumental dos professores, no complexo processo de *regulação* do trabalho docente - e, em consequência, da formação inicial e continuada - que continua em curso, na esteira das políticas do governo anterior. (FREITAS, 2003, p. 1117, grifos da autora).

O campo da formação de professores encontra desafios, mas o conhecimento sobre eles evita medidas pragmáticas. Assim, conhecer os desafios é um ato que impede de cairmos na armadilha carregada de soluções fáceis, rápidas e com baixo custo, as quais estão amplamente presentes no âmbito da educação e especificamente da formação (FREITAS, 2003).

Para explicarmos como se entrelaçam os aspectos da profissão docente e formas de flexibilização do trabalho, a partir das influências do desenvolvimento do capitalismo em nossos dias, consideramos que “[...] há um movimento aparentemente contraditório *de profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente*, revelado, a partir da aprovação da LDB [...]” (FREITAS, 2003, p. 1098, grifo da autora). Para comprovarmos a existência do movimento contraditório, é possível citarmos aspectos que concernem: à manutenção da formação em nível médio; à flexibilização no exercício da docência, ao colocar a possibilidade da formação pedagógica para o bacharel das demais áreas e profissões; ao retorno para a concepção de formação em serviço, enfatizando o valor da experiência e das práticas para a qualidade da formação, de modo a perceber a relação teoria e prática como dicotômica; à prioridade atribuída aos Institutos Superiores de Educação para a formação de professores; à regulamentação da certificação de professores como meio de avaliar e premiar, podendo professores leigos também participar e é o que reforça o sentido das competências individuais para determinadas tarefas; ao processo de retirada dos cursos de licenciatura do âmbito da educação e do lócus de produção de conhecimento no campo da educação e da pedagogia.

O significado da inserção das competências<sup>26</sup> na formação de professores é apontado por Freitas (2003) ao explicitar que elas constituem um conjunto de habilidades de cada indivíduo. Gera-se uma contraposição em relação ao que se define como qualificação profissional e profissão, pois estes são provenientes de um

---

<sup>26</sup> O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, aprovadas em maio de 2002, é citado por Freitas (2003) como marco para fazermos referência ao início da incorporação da lógica das competências à política de formação de professores.

diploma<sup>27</sup>. Por meio do modelo das competências, a competitividade faz-se o centro das relações entre os indivíduos. Esta “[...] carrega em si a necessidade de superar ao outro, de sobrepor-se, sempre individualmente, às adversidades próprias do trabalho, que adquire marcas singulares sob o capitalismo” (FREITAS, 2003, p. 1111). O processo educativo entendido nessa vertente é alicerçado na instrução. Ocorre a limitação do processo educativo ao processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma lista de atribuições. Elas são traduzidas via habilidades, capacidades ou competências que necessitam ser ensinadas pelo professor e aprendidas pelos alunos.

Quando Thomas Popkewitz (1997) analisa as condições da reforma educacional, ele redefine os sentidos desse movimento reformista e considera o contexto das relações de poder. As teorias da mudança, nesse sentido, não são problematizadas de forma dissociada dos papéis do pesquisador educacional nos movimentos sociais que envolvem a reforma do ensino. Essa reforma também traz a profissionalização como um discurso político, sendo identificado por Popkewitz (1997), da seguinte forma:

Essa estratificação do ensino leva a uma maior especialização, à organização seqüencial, à fragmentação de tarefas, que, como coloquei anteriormente, estão associadas ao individualismo possessivo e ao pensamento utilitário. Introduzidas na estrutura organizacional da vida escolar, tais estratificações reforçam as tendências em direção ao aumento da regulação e diminuição da responsabilidade do professor. (POPKEWITZ, 1997, p. 172).

As ideologias do passado, nesse caso, referentes à especialização e ao controle social, são reafirmadas; elas recebem, portanto, um *status* diferenciado. Com essa retomada ao passado, as ideologias surgem para compor a retórica do profissionalismo. A crítica realizada por Thomas Popkewitz (1997) fundamenta-se na formação do tecido social do ensino. Por isso, não há a possibilidade de comparar a condição dos professores com Direito e Medicina, como exemplos de profissionalismo.

Os pontos descritos por Popkewitz (1997) sobre a profissionalização da docência podem ser associados aos que Hypolito (1997, 1999) discute como sonho prometido aos professores e ao mesmo tempo sonho negado. Nesse viés, a análise

---

<sup>27</sup> As considerações de Freitas (2003) evidenciam que o diploma é responsável por garantir o fortalecimento do conceito de profissão. Já a concepção de competência apresenta-se revestida por um caráter de competição e individualização em vez da compreensão do trabalho como uma totalidade que surge das múltiplas e complexas relações.

da profissionalização como forma de solucionar um grande número de problemas da educação, com a formação sólida e a recuperação do prestígio social, pode cair em uma concepção idealista (HYPOLITO, 1997).

A visão profissionalizante da docência é analisada por Weber (2003) e, ao predominar o caráter tecnicista, constitui-se um obstáculo para a realização do debate referente à profissionalização do ensino no Brasil. Ainda sobre o movimento da profissionalização, é possível encontrar, além da formação específica, outros elementos que serão norteadores. Por exemplo, “[...] a dimensão profissional pressupõe também a definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle, avaliação de desempenho na tarefa de ensino às novas gerações” (WEBER, 2003, p. 1135). Por isso, a compreensão assumida da profissionalidade não é o corporativismo, que está atrelado ao controle para benefícios voltados à categoria. A proposta de acompanhamento aos professores visa alimentar a coerência entre as ações do próprio grupo de profissionais.

Romanowski (2007) também salienta que a docência está a caminho da profissionalização, porque os professores ainda não conquistaram um estatuto profissional reconhecido socialmente. As questões da desprofissionalização, desqualificação e desvalorização dos professores ficam evidentes nas afirmações da autora. Com isso percebemos que a condição em que os professores se encontram está distante do conceito de profissão.

Quando os estudos de Popkewitz (1997) trazem as afirmações sobre a profissionalização, o processo de reforma da educação é citado. Por meio de tal discussão, relacionada à reforma educacional, em um modelo de análise das relações epistemológicas,

[...] certas profissões adquirem autoridade social e cultural sobre o conhecimento em uma sociedade. Embora o ensino nunca tenha atingido uma posição de autoridade, semelhante a algumas outras ocupações definidas como profissionais, a sua importância na produção da ordem e identidade coloca em evidência um reconhecimento das suas relações epistemológicas e sociais. (POPKEWITZ, 1997, p. 86).

As discussões a respeito da profissionalização da docência levam-nos a refletir sobre o processo de mudança que determinados grupos de trabalhadores tiveram. Eles passaram a constituir grupos profissionais. Dessa forma, Fernández Enguita (1991, p. 42) afirma: “Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo

que submeter-se a uma regulação alheia”. Portanto, os profissionais têm o seu campo de atuação delimitado e, mesmo que legalmente possuam um campo com normas de funcionamento, não há o sentido de sujeição da categoria ao Estado.

As considerações de Fernández Enguita (1989) revelam que a escola se organiza com princípios que envolvem os modos de produção e, por isso, seu trabalho abrange os conflitos. A contradição está, assim, presente na escola. Esta, no auge do processo de industrialização e de resistência a ele, adotou como seu eixo de trabalho a preparação da mão de obra, com a visão do futuro advinda dos seus reformadores nesse contexto. A instituição foi vista como espaço para preparação de crianças e jovens para o trabalho assalariado e, também, para que os indivíduos tivessem uma formação voltada a demonstrarem-se dispostos, dóceis e manejáveis.

Mesmo, por um lado, ao delinear essa realidade da escola como espaço para a preparação da mão de obra e assim exploração do trabalhador; por outro lado, é possível identificar que a escola possui relativa autonomia. O autor supracitado, ao trazer o termo referente à tal instituição como um subsistema social de grande importância, afirma que: “Não se deve, pois, pensar a escola como um mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 218). A escola pode realizar as ações que se voltam para a preparação dos alunos ao trabalho técnico, mas os profissionais também podem elaborar a prática pedagógica a fim de alterar esse panorama.

No presente texto, como as professoras identificam sua atuação na escola é materializado em suas narrativas. Em vista disso, o próximo capítulo está elaborado para a explicitação dos encaminhamentos metodológicos deste estudo.

## CAPÍTULO IV

### PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

OCULTO  
Em movimento  
as ondas do mar:  
mãos de maestro  
na orquestra do vento.  
(Dirceu Galdino Cardin)<sup>28</sup>

Neste capítulo, estão expressos os encaminhamentos metodológicos da investigação. No início, o levantamento das pesquisas correlatas é apresentado de modo detalhado. Os encaminhamentos para a coleta dos dados empíricos são explicitados no decorrer do capítulo, como: caracterização dos participantes da pesquisa, definição dos instrumentos metodológicos e o modo como os dados foram analisados, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

#### 4.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A seguinte análise, sobre os referenciais a respeito da temática profissionalidade docente, inicia-se com o levantamento de teses, de dissertações e de artigos, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação da Ciência e Tecnologia (IBICT), da *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc)*, da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para composição do levantamento sobre o tema profissionalidade docente.

O ato de realizar um levantamento dos dados relacionados à determinada temática oportuniza construirmos o balanço sobre os estudos publicados, por meio do mapeamento, em uma área de pesquisa. No caso da presente tese, as publicações de outras teses, dissertações e artigos sobre profissionalidade docente são verificadas na área da formação de professores.

Considerada a relevância de olharmos para o que já foi produzido sobre determinado tema, o trabalho de identificar investigações com objeto de pesquisa

---

<sup>28</sup> Do livro *Poemas da Serra do Mar* (CARDIN, 2006, p. 85).



comum traz o fato de que: “A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Dessa maneira, a construção do campo teórico de uma área do conhecimento demanda que os pesquisadores mantenham uma espécie de comunicação entre o que já existe e os pontos para avançar.

O trabalho apresentado neste tópico do capítulo da tese restringiu-se a identificar a produção realizada na Pós-Graduação *stricto sensu* (dissertações e teses disponíveis em bases de busca) e artigos publicados, juntamente ao ato de relacionar aproximações e distanciamentos com a presente pesquisa. Evidenciamos o conceito expresso por Romanowski e Ens (2006, p. 40): “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”. Os anais de eventos não foram contemplados neste momento; por isso, denominamos tal trabalho como estudo de pesquisas correlatas, caracterizado por trazer publicações sobre o tema elencado. Os encaminhamentos adotados para acessar os materiais citados são descritos a seguir.

Para o processo de levantamento das produções voltadas à temática desenvolvimento da profissionalidade dos professores, foi escolhido o seguinte filtro: “profissionalidade docente” presente no título das pesquisas. Assim, verificamos a quantidade de produções sobre a temática na BDTD - IBICT<sup>29</sup>. O IBICT, ao manter a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), possui o objetivo de reunir no portal de busca as teses e as dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior. A descrição realizada no *site* de tal biblioteca destaca que esta é uma das grandes iniciativas para disseminação e visibilidade de teses e das dissertações.

Após a busca inicial com a expressão “profissionalidade docente”, o filtro utilizado foi o assunto profissionalidade docente, a partir do qual obtivemos 13 trabalhos<sup>30</sup>. Com o refinamento realizado na busca inicial, verificamos que o conjunto de trabalhos foi formado por seis teses e sete dissertações. Os estudos demonstram referenciais distintos para a discussão da temática. Por meio da busca,

---

<sup>29</sup> Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

<sup>30</sup> Relatório gerado em:

[http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=year+asc&lookfor=profissionalidade+docente&type=Title&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl\\_str\\_mv%3A%22Profissionalidade+docente%22](http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=year+asc&lookfor=profissionalidade+docente&type=Title&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Profissionalidade+docente%22). Ver quadro completo das teses e das dissertações encontradas no Apêndice A desta tese.

foi possível analisar que a maior parte dos estudos que se dedicam a tal temática apresentam como espaço de pesquisa a formação inicial.

Justificamos a realização do estudo sobre a profissionalidade docente na Educação Básica, pois este estudo especificamente trabalha com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que possuem mais de 25 anos de exercício na carreira do magistério. Dessa forma, realizamos as aproximações dos objetivos, encaminhamentos metodológicos e referenciais entre as seis pesquisas de teses: Alves (2012), Lopes (2013), Freitas (2014), Oliveira (2014), Barreto (2016) e Silva (2018). E, também, as aproximações entre as sete pesquisas de dissertações: Gonçalves (2009), Pereira (2013), Lima (2013), Salami (2013), Santana (2015), Gorzoni (2016) e Dorta (2017). Apresentamos as principais características das pesquisas de teses sobre o tema.

Em uma perspectiva da docência na Educação Básica, encontramos os estudos de Alves (2012), Oliveira (2014), Freitas (2014) e Lopes (2013). As duas primeiras teses discutem sobre a profissionalidade no contexto escolar e as formas identitárias. Alves (2012) investiga a respeito dos efeitos de um campo de tensão sobre os professores. Assim, o autor traz a constituição da profissionalidade docente sob a ação dos contextos de trabalho influenciados pelos indicadores de qualidade (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo - IDESP) e disposições existentes no interior da escola. A tese confirma, portanto, que a profissionalidade depende de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e às disposições individuais e coletivas. Oliveira (2014) trabalha com o conceito de formas identitárias no contexto de trabalho, especificamente com o conceito de *habitus* como forma de responder às demandas do cotidiano na sala de aula e na escola. Assim como a pesquisa de Alves (2012), o campo de investigação de Oliveira (2014) é composto pelos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A investigação de Freitas (2014) trabalha com o conceito de prática na Educação Infantil, apresentando o brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente, a partir da formação continuada na escola. Já a profissionalidade no campo é uma temática contemplada na pesquisa de Lopes (2013). Esse estudo discute o processo de constituição da profissionalidade de educadores do campo, especificamente em turmas multisseriadas ribeirinhas. Nessa

perspectiva, a autora defende que a profissionalidade ultrapassa a competência técnica e o domínio científico.

As teses de Barreto (2016) e de Silva (2018) analisam a profissionalidade a partir da formação inicial docente. Barreto (2016) volta-se à compreensão da docência pelos estudantes do Curso de Pedagogia. Os dados, obtidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, revelam que as dificuldades e as facilidades são identificadas no percurso formativo profissional. Os resultados desvendam que as maiores dificuldades estão nas relações interpessoais. Apenas um pequeno número das dificuldades está atrelado aos vieses estrutural, curricular, ideológico ou didático.

O estudo de Silva (2018) demonstra dados sobre a concepção de acadêmicos concluintes do Curso de Pedagogia. A pesquisa traz a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil. Para o desenvolvimento profissional, o estudo propõe projetos de formação e de supervisão, apoiados pelas instituições de formação, supervisão de ensino e escola.

A partir da realização da busca em relação às dissertações publicadas, tendo como filtro o termo: “profissionalidade docente” presente no título das produções disponíveis no IBICT, constatamos que três dissertações apresentam a pesquisa realizada na Educação Básica: Lima (2013), Salami (2013) e Dorta (2017).

O estudo de Lima (2013) tem como objetivo compreender contributos da formação continuada para a profissionalidade docente, considerando a perspectiva do desenvolvimento da prática reflexiva. O trabalho estabelece a relação entre formação continuada, prática reflexiva e profissionalidade.

A dissertação de Salami (2013) analisa o fato de as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores potencializarem práticas pedagógicas inovadoras. Dorta (2017) traz resultados sobre a Educação Infantil, relacionados ao modo como os professores percebem e definem seus saberes que estão vinculados mais à dimensão relacional do trabalho docente. A autora discute o lugar dos saberes relacionais para a constituição da profissionalidade.

Outras duas pesquisas apresentam como objetos de estudos os cursos de formação de professores (Graduação e Pós-Graduação): Santana (2015) e Gonçalves (2009). A primeira traz discussões sobre a iniciação profissional, com as repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na

iniciação profissional docente dos egressos do referido Programa. Dois grupos participam do estudo - egressos e não egressos do PIBID -, e os resultados mostram a influência do Programa para o desenvolvimento do processo de gestão das turmas e planejamento. A segunda dissertação citada, de Gonçalves (2009), tem como objeto de pesquisa a formação e a profissionalidade de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando o contexto do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA.

Sobre a profissionalidade em espaços não escolares, citamos a pesquisa de Pereira (2013). Essa dissertação possui como objetivo de pesquisa caracterizar elementos estruturantes da profissionalidade docente requerida para atuar na formação policial no contexto das exigências do paradigma preventivo, ultrapassando o viés repressivo.

Já Gorzoni (2016) realiza, em sua dissertação, uma revisão sobre o conceito de profissionalidade, de modo a diferenciá-lo dos termos: profissionalização docente, profissionalismo docente e desenvolvimento profissional docente. A autora coleta o material dos artigos a partir de cinco revistas mais acessadas na área de Educação. Como resultado, ela obtém a abrangência do termo profissionalidade, com envolvimento da identidade profissional construída nas ações do professor e pelas demandas sociais internas e externas à escola.

Buscamos também as produções científicas publicadas em formato de artigos. Iniciamos a busca na base Redalyc<sup>31</sup> e utilizamos os mesmos filtros anteriores para a pesquisa; neste caso, as palavras do título: “profissionalidade docente”; área: educação; país: Brasil. O número de artigos encontrados, por meio da realização da busca avançada<sup>32</sup>, foi cinco. As publicações referem-se aos autores: Lüdke e Boing (2004), Bodião e Formosinho (2010), Morgado (2011), D’Ávila e Batista Leal (2015), Campos e Guérios (2017).

As pesquisas denotam que as questões da precarização da docência fazem parte das discussões sobre a profissionalidade docente. Lüdke e Boing (2004) trazem os apontamentos a partir de estudos que se voltam às questões da profissionalização, da identidade e da socialização profissionais, das competências, da profissionalidade, do profissionalismo, do desenvolvimento profissional e do

---

<sup>31</sup> Contém a literatura científica publicada em periódicos editados nos países das regiões: América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (*Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*).

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.redalyc.org/BusquedasAvanzadas.oa>. Acesso em: 28 jan. 2019.

saber docente. Diante das demandas da contemporaneidade, Morgado (2011) menciona a competência profissional, a identidade e a profissionalidade docente como três fatores que são necessários aos professores para perseguirem as finalidades educativas. A inclusão de discussões sobre melhores condições profissionais é mencionada na referida pesquisa. A produção sobre a identidade e a profissionalidade docentes, de Morgado (2011), apresenta princípios para revalorizar a profissão, com a preocupação em devolver aos professores o protagonismo e o reconhecimento social. O referido autor também traz o aspecto da autonomia dos professores em relação ao currículo, problematizando sobre a situação de crise que a profissão atravessa.

O estudo de Bodião e Formosinho (2010) traz dados de uma escola sobre a construção da profissionalidade docente. Tais dados possibilitaram afirmações sobre a função docente, as estratégias ou não para acolhimento aos professores iniciantes e ações de formação. Nesse viés, D'Ávila e Batista Leal (2015) também discutem sobre a profissionalidade, mas especificamente na docência universitária. O campo de pesquisa são os cursos de formação inicial de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Música. Os autores investigam se há e como é a definição e mobilização de saberes pedagógicos no desenvolvimento da profissionalidade de licenciandos.

O conceito utilizado por D'Ávila e Batista Leal (2015) para a profissionalidade salienta que esta envolve as questões de um determinado momento histórico. Segundo os autores, “[...] a profissionalidade se refere ao que há de específico em cada profissão e se constitui historicamente a partir das habilidades, destrezas e valores que se incorporam e materializam nas práticas profissionais” (D'ÁVILA; BATISTA LEAL, 2015, p. 474). A profissionalidade é entendida por eles como formas de realizar um trabalho, as quais são acumuladas ao decorrer da história.

O artigo de Campos e Guérios (2017) volta-se ao debate em relação aos Mestrados Profissionais como espaço para o desenvolvimento dos profissionais que atuam na Educação Básica. A investigação destaca o potencial de contribuição que essa realidade pode ter para o desenvolvimento da autonomia e da profissionalidade dos professores, ao analisar o processo de estruturação e de implementação de um Programa de Pós-Graduação na área da Educação.

Outra base de busca utilizada para coleta dos materiais, com os mesmos critérios, foi o SciELO<sup>33</sup>. Ocorreu o uso do termo “profissionalidade docente”, na busca em artigos do Brasil, com o refinamento realizado a partir da procura das palavras citadas nos títulos; idioma: Português; área temática: Ciências Humanas<sup>34</sup>. Por meio dessa biblioteca eletrônica, o número de artigos encontrados foi seis: Chakur (2002), Bodião e Formosinho (2010), Morgado (2011), Campos e Guérios (2017), Coelho e Diniz-Pereira (2017), Gorzoni e Davis (2017). As análises permitiram verificar que três trabalhos se apresentam repetidos em relação ao portal citado anteriormente.

Chakur (2002) conceitua a profissionalidade docente, com a abordagem construtivista, considerando a prática pedagógica, a autonomia e a identidade profissional. A investigação também demonstra os níveis de aquisição da profissionalidade atingidos por licenciandos e professores atuantes. A autora evidencia a condição de, nesse processo de constituição da profissionalidade, o professor necessitar tanto da sensibilidade à mudança quanto de conhecimentos para efetuar essa mudança.

A pesquisa de Gorzoni e Davis (2017) apresenta dados de como o conceito de profissionalidade é abordado nos estudos recentes, compreendendo o período de 2006 a 2014. As autoras visam contribuir para a compreensão teórica do conceito de profissionalidade na área da docência. Nesse estudo, as cinco revistas mais acessadas, de acordo com a base SciELO, foram as fontes para a coleta dos artigos.

Coelho e Diniz-Pereira (2017) questionam como o magistério considera a sua singularidade em relação às demais categorias. O estudo traz perguntas, com base nas discussões sobre os conceitos de profissionalização, de profissionalismo e de profissionalidade, sobre o significado de o magistério constituir de fato uma profissão; desse modo, as implicações de referir-nos aos conceitos citados para a descrição da atuação e das expectativas apontadas ao professor como profissional. Os autores indagam a respeito das possibilidades de repensar o sentido do magistério com base no conceito de profissionalidade. Eles defendem a utilização desse conceito para discutir aquilo que é específico da profissão docente.

---

<sup>33</sup> Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 28 jan. 2019.

<sup>34</sup> Relatório gerado em: <https://bit.ly/2IFuSUc>.

Uma nova busca foi efetuada no Portal de Periódicos da CAPES<sup>35</sup>, utilizando os filtros mencionados. Após a busca inicial<sup>36</sup> a partir do termo “profissionalidade docente”, os filtros utilizados para a busca avançada foram: conter o referido termo no título do artigo; idioma: Português; tópico: profissionalidade docente. A busca resultou em três trabalhos, com dois já citados: Bodião e Formosinho (2010), Morgado (2011) e Drey e Guimarães (2016). O artigo de Drey e Guimarães (2016) evidencia o trabalho docente a partir das dimensões: prescrito, real/concretizado e representado. O estudo parte do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo.

A partir do levantamento das pesquisas correlacionadas, realizado nas bases de buscas citadas, é possível perceber o que os dados mostram pontos que divergem e que convergem com a presente tese. Como ponto distinto, está a condição de as análises sobre as publicações mostrarem que as teses e as dissertações, citadas no decorrer da realização do levantamento de pesquisas correlatas, trazem dados referentes aos professores iniciantes ou que estão em fases que pertencem ao percurso médio do ciclo profissional. Já os dados da presente tese têm origem nas narrativas de professoras que estão na última fase da carreira. Nesta pesquisa, todas as professoras participantes possuem mais de 25 anos no exercício da profissão e estão aposentadas pelo INSS.

Como pontos análogos, que envolvem as principais relações possíveis de serem estabelecidas entre as investigações citadas, em forma de teses e de dissertações, com o objeto de pesquisa desta tese, cingem elementos como: as produções apresentam discussões que tangenciam os estudos sobre identidade e autonomia profissional; a ambiguidade presente no termo “profissionalização” é detectada; assim como, confirma-se a influência de fatores individuais e coletivos no desenvolvimento da profissionalidade docente.

No decorrer do exercício de realização do balanço de teses e de dissertações já publicadas na área, surgiram indagações relacionadas ao como os professores, após longa caminhada na docência, apresentam suas percepções sobre o desenvolvimento da profissionalidade. A principal questão circundou reflexões sobre: Que alterações no modo de os professores verem o desenvolvimento da profissionalidade fazem-se presentes ao longo da carreira? Essa é uma das relações complementares que parte do olhar sobre as pesquisas já

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2019.

<sup>36</sup> Relatório gerado em: <https://bit.ly/2KzMV01>.

publicadas da temática elencada, pois elas trazem dados de professores que se encontram em outras etapas da carreira profissional.

Sobre o levantamento obtido no setor de periódicos, ficam perceptíveis que, por um lado, as principais semelhanças estão atreladas aos referenciais adotados, por exemplo: Arroyo, Enguita, Gimeno Sacristán, Giroux, Nóvoa e Popkewitz. A análise dos descritores<sup>37</sup> também permite identificarmos pontos convergentes entre os termos, como: profissão docente, profissionalidade, identidade e autonomia.

Por outro lado, diferenças em relação às proposições da presente pesquisa também estão perceptíveis e envolvem o fato de o curso de formação inicial ser considerado, em grande parte das outras investigações, elemento central para discutir a profissionalidade docente. A delimitação do campo de pesquisa desta tese e a seleção dos instrumentos de coleta dos dados são, portanto, distintas das investigações que trouxeram resultados a partir de acadêmicos ou de egressos dos cursos responsáveis pela formação inicial dos professores.

Identificamos que, mesmo com a ampliação do número de pesquisas realizadas no âmbito da Pós-Graduação, na década de 1990, referentes tanto às teses como às dissertações, os dados expressos por Romanowski e Ens (2006) revelam que os estudos referentes à formação de professores estavam, nesse período, entre 5% e 7%. Da porcentagem citada, uma grande concentração ocorreu na área da formação inicial, sendo 76% do montante. O objetivo desses estudos foi a avaliação de cursos que realizam a formação inicial de professores.

Ainda referente aos anos de 1990, os trabalhos da ANPEd também priorizaram a formação inicial, com uma quantidade que atinge quase metade do número total das produções. Romanowski e Ens (2006, p. 42) ainda pontuam sobre as revistas da área: “Destaca-se que o conteúdo priorizado nos artigos de periódicos, dessa década, foi identidade e profissionalização docente (28,7%), seguido por aqueles que tratam da formação continuada (26%)”. Logo, a temática profissionalização docente teve sua ampliação desde as três últimas décadas.

Verificamos a atenção atribuída pelos pesquisadores da área da formação de professores para a profissionalidade docente. No entanto, o levantamento demonstra que os participantes das pesquisas diferem da investigação proposta na

---

<sup>37</sup> Sobre o termo, Romanowski e Ens (2006) afirmam que os descritores são apresentados como palavras-chave capazes de definir a essência da pesquisa após os resumos.



presente tese. O tema profissionalidade não foi silenciado; entretanto, o destaque para os profissionais que realizaram uma longa trajetória na docência é ausente. Nesse sentido, não houve forma de realce para os professores que se encontrem em fases finais do exercício da profissão.

Um dos argumentos trazidos por esta tese é de que os professores, no decorrer do exercício profissional, trabalham em grande parte de seu tempo de modo individual. Muitas vezes, eles realizam ações para buscar respostas que já poderiam ter, caso estivessem socializadas amplamente pela categoria. Os professores que estiveram na carreira, por mais de 25 anos atuantes, como no caso dos participantes deste estudo, precisam ser percebidos como fontes de análises para o avanço do conhecimento sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente, e é isso que a presente tese busca salientar.

#### 4.2 ENCAMINHAMENTOS DA COLETA DOS DADOS EMPÍRICOS

Para descrição da metodologia de pesquisa<sup>38</sup>, ressaltamos que a seleção das instituições que fazem parte deste estudo ocorreu com envio do projeto, já aprovado pelo Comitê de Ética via Plataforma Brasil<sup>39</sup>, com solicitação à Secretaria Municipal de Educação (SME) do relatório em que consta a lista dos nomes dos professores que estão aposentados via INSS e continuam no exercício da docência.<sup>40</sup> O relatório do ano de 2017 mostrou que o número era de 208 professores com as características apontadas.

Como critérios para inclusão dos professores participantes da pesquisa, adotamos os seguintes pontos: ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Pública Municipal de Ponta Grossa, estar aposentado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e continuar na carreira docente.

A delimitação por esse grupo de professoras advém de que estas já constituíram um ciclo na carreira e poderiam partilhar suas experiências com os demais membros. Tal grupo possui, assim, condições de expor as vivências e destacar traços de como desenvolveu sua profissionalidade.

Diante disso, indagamos:

---

<sup>38</sup> No Apêndice B, desta tese, pode-se observar um quadro com todas as etapas do processo desta pesquisa.

<sup>39</sup> Ver o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no Anexo A.

<sup>40</sup> Ver Carta de apresentação à SME para a realização da pesquisa no Apêndice C desta tese.

- ✓ Como o professor ingressou na carreira?
- ✓ Qual significado possui o que realiza?
- ✓ Como se tornou o professor que é hoje?
- ✓ De qual forma realiza as reflexões para alterar sua prática?
- ✓ Como se percebe após o ingresso na docência?

Foram critérios para chegarmos aos participantes do presente estudo, propondo a elaboração das narrativas da formação docente e composição do grupo de discussão: verificação das três escolas da Rede Municipal de Ponta Grossa/PR com maior número de professores, a partir das características apontadas; convite aos professores dessas três instituições; realização do diálogo com apresentação da intencionalidade deste estudo, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>41</sup> e questionários de caracterização dos participantes<sup>42</sup>; agendamentos para realização das gravações que deram origem às narrativas transcritas; retorno dos materiais com as transcrições para as professoras; pré-análise<sup>43</sup> de 13 narrativas; convite para oito professoras participarem do grupo de discussão, tendo a adesão de quatro profissionais.

Com o relatório da rede municipal de educação, encontramos 23 professoras nas instituições, sendo: oito professoras na escola A (EA), sete professoras na escola B (EB) e oito professoras na escola C (EC).

Foram 13 professoras que aceitaram participar do estudo e realizaram assinatura do TCLE, assim: quatro participantes da EA, três participantes da EB e seis participantes da EC.

Após análise dos critérios sobre composição da narrativa da formação docente, chegamos, então, ao número de oito narrativas, das quais: três foram da EA, três da EB e outras duas EC.

---

<sup>41</sup> Ver TCLE no Apêndice D.

<sup>42</sup> Ver o questionário no Apêndice E.

<sup>43</sup> As narrativas selecionadas foram aquelas que traziam elementos evidentes da carreira profissional das participantes do estudo. Não foram inseridas as narrativas que caminharam por vieses mais voltados à caminhada pessoal da professora, por exemplo: constituição da família, atividades que gosta de realizar nos momentos de lazer, como organiza o tempo fora do trabalho. Consideramos que estas distintas das narrativas da formação profissional. Com a aplicação dos critérios, tivemos o *corpus* formado por oito narrativas.

#### 4.2.1 Participantes da pesquisa

Após primeiro contato com as instituições para convidar os professores, foi realizado um questionário (APÊNDICE E) para caracterização dos participantes da pesquisa. O instrumento tem as seguintes questões: formação, tempo de atuação na docência e tempo de atuação no Ensino Fundamental.

Posteriormente, ocorreu a proposição aos professores para realização de uma narrativa da profissão. O objetivo era descrever o percurso na carreira docente. A questão norteadora para esse momento foi: Quem sou eu depois do ingresso na carreira docente? E, ainda: a) Professor, quais os elementos menciona como constituintes da sua profissionalidade? b) Qual a relação entre a autonomia docente e a profissionalidade é possível estabelecer?

A seguir, apresentamos, no Quadro 2, a caracterização dos participantes de nosso estudo. Os nomes que aparecem no decorrer do relatório de pesquisa foram alterados pela pesquisadora, com o objetivo de garantir o anonimato das participantes. Dados sobre: data de nascimento, data da aposentadoria (de acordo com relatório da rede municipal de educação), formação, tempo de atuação, instituição campo de pesquisa e eixo da narrativa das professoras ficam explícitos.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa<sup>44</sup>

(continua)

PARTICIPANTES DA PESQUISA				
NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	ESCOLA	EIXO CENTRAL DA NARRATIVA
<b>Professora Andressa</b> Nascimento: 21/09/1964 Aposentadoria: 16/07/2013	Magistério (1984) e Normal Superior (2002).	29 anos	EA	Ser professora: preocupar-se em como se aproximar da realidade discente.
<b>Professora Bernadete</b> Nascimento: 06/05/1970 Aposentadoria: data não consta no relatório da SME.	Magistério (1988) e Licenciatura em Pedagogia (1999).	27 anos	EA	Inserção profissional: processo que interfere em toda a carreira.
<b>Professora Caroline</b> Nascimento: 31/05/1971 Aposentadoria: data não consta no relatório da SME.	Magistério e Licenciatura em Educação Física (1996).	26 anos	EB	O fator tempo e a opção pela continuidade na carreira docente.

<sup>44</sup> Os dados do tempo de atuação foram apresentados à pesquisadora no segundo semestre de 2017.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa

(conclusão)

PARTICIPANTES DA PESQUISA				
NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	ESCOLA	EIXO CENTRAL DA NARRATIVA
<b>Professora Débora</b> Nascimento: 19/09/1965 Aposentadoria: 20/09/2012	Licenciatura em Pedagogia - Habilitação em Orientação e Administração (1987).	30 anos	EB	Percepção das mudanças na sociedade.
<b>Professora Eloísa</b> Nascimento: 14/07/1968 Aposentadoria: 17/07/2012	Licenciatura em Pedagogia (1992), Especialização em Psicologia da Educação e Especialização em Neuropsicopedagogia (2002).	25 anos	EC	Busca pelo conhecimento e resistência à individualização no trabalho.
<b>Professora Fernanda</b> Nascimento: 03/09/1961 Aposentadoria: 09/06/2008	Licenciatura em Pedagogia (1995), Especialização em Psicologia da Educação (1998) e Especialização em Neuropsicopedagogia (2013).	34 anos	EC	Professores como organizadores da cultura socialmente produzida.
<b>Professora Gabriela</b> Nascimento: 23/08/1967 Aposentadoria: 08/04/2014	Magistério (1986), Licenciatura em Letras - Português/Inglês (1989) e Especialização em Interdisciplinaridade (1998).	28 anos	EA	Iniciar na docência e conseguir um “espaço” no grupo.
<b>Professora Helen</b> Nascimento: 23/02/1965 Aposentadoria: 26/02/2010	Licenciatura em História (1994), Licenciatura em Sociologia (2017) e Especialização em Metodologia da Sociologia e da Filosofia (2012).	33 anos	EB	Os professores e a criação de condições para ampliação dos conceitos constituídos pelos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Fonte: A autora (2019).

### 4.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Nesta seção, descrevemos, em primeiro lugar, como se deram as narrativas da formação: seus princípios epistemológicos e metodológicos norteadores; e, em seguida, abordamos as características e os encaminhamentos do grupo de discussão.

Ressaltamos que as narrativas foram elaboradas por meio de entrevistas com as participantes do estudo, com a duração de aproximadamente uma hora. Os

momentos foram gravados em formato de áudio com posterior transcrição, sendo que o material retornou às professoras para sua aprovação.

Inicialmente, foi proposta às professoras a tentativa de escrita da sua narrativa, mas a produção entregue à pesquisadora, após prazo combinado, apresentava ausências das descrições detalhadas sobre: ações desenvolvidas ao adentrar a profissão, meios procurados diante dos dilemas que surgiam ao longo da carreira e reflexões que emergiram das vivências. A construção de uma narrativa, com o ato de planejar sobre a escrita sobre si é algo que não ocorre com frequência durante a atuação docente e as dificuldades para a realização foram evidentes, por isso utilizamos a estratégia das gravações, em formato de áudio, para compor as narrativas da formação das professoras participantes.

Na realização do grupo de discussão, composto por quatro professoras, utilizamos materiais para gravações de áudio e de vídeo. A intenção da pesquisadora em propor a filmagem foi facilitar a compreensão das falas das participantes no momento da transcrição dos dados.

#### 4.3.1 Narrativas da formação: os princípios epistemológicos e metodológicos norteadores

Em relação às narrativas, Bragança (2012) apresenta as discussões sobre o fato de a memória e a narração trazerem os registros vivos dos sujeitos e, por isso, mostram aspectos referentes tanto à história da profissão como à caminhada pessoal do professor. Assim, é possível perceber, por meio da narração, as particularidades dos sujeitos, considerando que eles “[...] produzem a profissão docente em seu cotidiano” (BRAGANÇA, 2012, p. 33).

A construção da profissão docente acontece a cada dia, no trabalho do professor com seus alunos, por meio do qual há a transformação dos sujeitos. Nesse ponto, estamos nos referindo também à transformação que ocorre com o professor ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. A escola é o lugar que possibilita a construção da docência; portanto, para Bragança (2012, p. 33), “[...] na escola, observamos sujeitos que constroem a profissão docente, muitas vezes, rompendo com o instituído”. Nesse aspecto, problematizamos sobre o fato de que os professores se apropriam dos conceitos e, também, recriam formas de agir e de elaborar suas práticas.

Especificamente sobre o fato de considerar a riqueza do processo elaborado pelos sujeitos, na ruptura com os ocorridos do cotidiano que já estão mecânicos, trazemos as reflexões, amparadas em Walter Benjamin, sobre o resgate das experiências. Além disso, coadunamos das palavras de Bragança (2012) para conceituar a narração como o ato de caminhar para partilhar as experiências instituintes. Nesse sentido, é possível também citar que ocorre um constante processo de recriação das experiências e não apenas a reprodução delas.

Ao optarmos pela realização das narrativas com as professoras para desvelar sobre a profissionalidade docente, também apresentamos a origem de tal metodologia de pesquisa nas ciências humanas e sociais. Dessa forma, é possível situarmos as narrativas de vida a partir do gênero biográfico e autobiográfico. O primeiro já possui registros sobre a utilização desde a antiguidade clássica, e o segundo surge relacionado à cultura ocidental, com crescimento populacional no século XIX. As narrativas envolvem o ato de ouvir o que os sujeitos, que compõem determinado meio, possuem para partilhar com o pesquisador. Este analisará os relatos considerando um tema específico. A principal característica de uma narrativa é, portanto, sua singularidade, já que ela é tecida por alguém que é único, faz parte de um contexto com uma teia de relações também únicas e nela desenvolve suas experiências. As vantagens das narrativas abrangem a perspectiva de olhar para dado contexto, por meio dos relatos de quem está imerso nele e revela a sua compreensão a respeito dessa realidade.

As histórias de vida, por meio da prática da narrativa de vida - com a realização das biografias ou das autobiografias -, constituem um modo de valorizar as experiências dos sujeitos. Logo, coloca-se como desafio para a pesquisa o trabalho em uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade, considerando-a um elemento fundamental da constituição epistemológica do saber do campo das ciências humanas e sociais (BRAGANÇA, 2012).

Ao optar pela utilização das narrativas, o pesquisador também necessita escolher uma forma de análise. Nesse caso, citamos a análise textual discursiva. Para confirmar tal afirmação sobre a análise dos dados, apresentamos os apontamentos de Malheiros (2011):

Ao levantar a história com uma pessoa, que comporá a narração, é preciso analisar o discurso para se chegar a alguma conclusão. Aqueles que defendem o uso das pesquisas narrativas postulam que ela permite isolar o

evento por meio do discurso para, a partir daí, desenvolver sua análise. (MALHEIROS, 2011, p. 91).

Conforme descrevemos, as narrativas pertencem à abordagem qualitativa e não requerem um número mínimo de participantes. De acordo com Malheiros (2011, p. 91): “Uma biografia (em alguns casos bem específicos), quando busca responder a um problema de pesquisa, pode ser considerada uma pesquisa narrativa”. Nesse caso, o pesquisador precisa propor uma questão, ou seja, a pesquisa narrativa deve ser orientada pelo problema investigativo.

Os três pontos fundamentais das pesquisas narrativas citados como características fundamentais por Malheiros (2011) compreendem: são cronológicas, significativas e sociais. A primeira característica refere-se ao fato de seguirem uma linha do tempo em relação a um acontecimento descrito; a segunda característica considera que os fatos apresentam contribuições para responder à problemática apresentada; e a terceira explica-se pela utilização desta pesquisa para o entendimento de dado fenômeno em uma visão mais ampla do que a história pessoal dos participantes pesquisados. Portanto, as narrativas são formuladas a partir de um determinado tempo vivido e trazem os principais sentidos que exercem grande força na forma como o sujeito que formula sua narrativa percebe o mundo. Além disso, mesmo com a característica da singularidade, a narrativa não revela apenas o que uma pessoa pensa e/ou faz, mas envolve inúmeros elementos do seu contexto social.

Consideramos a validade dessa técnica referente à narrativa, a partir da delimitação de um problema, porque ultrapassa um momento de conversa entre pesquisador e participantes da investigação. Ao ponderarmos sobre os aspectos elencados como limitações de tal técnica, porque considera as opiniões de quem narra, alicerçamo-nos em Malheiros (2011, p. 93), ao indagar: “Afinal, os demais procedimentos técnicos não sofrem a interferência de quem expõe os dados ou mesmo de quem os coleta?”.

As narrativas, entendidas como meio de desvelar traços da profissionalidade docente, constituem processos de formação e revelam um contexto das ideias expressas pelos seus autores, a partir das significações das experiências rememoradas sobre a carreira docente. Assim, de acordo com Souza (2006):

A reminiscência implica formas textuais de dizer de si e sobre si mesmo, num constante diálogo entre a esfera do vivido e as fertilidades formativas e

autoformativas das experiências e das transformações de identidade e subjetividades no processo de formação docente. (SOUZA, 2006, p. 13).

A respeito do processo de diálogo constante entre as esferas do vivido e a formação, mencionadas por Souza (2006), é possível aproximar das considerações de Henri Lefebvre (1983), quando o filósofo e sociólogo conceitua o termo representação a partir daquilo que o sujeito tem como o vivido e o concebido, de modo que constituem esferas indissociáveis ao conhecimento de uma obra. Ainda é possível lembrar que esse conceito de obra carrega o significado da totalidade que envolve dado fenômeno, o qual, somente com a análise do todo, poderá ser visto nessa condição de obra.

Com as narrativas de formação e as narrativas para a formação, Souza (2006) destaca que as experiências são evidenciadas e, assim, há um processo em que a racionalidade técnica é superada. As produções de Nóvoa, Catani e Josso são mencionadas por Souza (2006) como autores que aprofundaram os estudos de forma a sistematizar epistemológica e metodologicamente os aspectos sobre as histórias de vida, as memórias e as autobiografias. A realização das narrativas traz o conhecimento pelo sujeito de si mesmo e oportuniza um constante processo autoformativo e, também, formativo, pois há a partilha com os demais integrantes e futuros integrantes da carreira.

Para caracterizar o processo de composição das narrativas, Souza (2006, p. 14) pontua: “A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*”. A narrativa da vida das pessoas faz parte das pesquisas biográficas e é possível este ir e vir em relação à investigação-formação e formação-investigação.

Nessa direção, Souza (2006) ressalta o processo de tomada de consciência dos sujeitos por meio da abordagem biográfica. A metarreflexão do ato de narrar-se é citada como o caminho que permite ao sujeito esse movimento de conscientizar-se sobre as ações com a narração a respeito de seus conhecimentos formulados ao longo das experiências, em outras palavras, dizer de si para si mesmo.

Para a pesquisa sobre a constituição da profissionalidade docente, amparamo-nos também nas pontuações de Souza (2006), quando afirma:

A dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido. O diálogo intertextual construído através do acolhimento e da



polifonia de vozes das pessoas com quem aprendo na minha itinerância, faz-me cotidianamente apreender e potencializar sentidos autoformativos sobre a vida, a formação docente e a profissão. (SOUZA, 2006, p. 15).

A palavra “profissão” traz o aspecto que também desejamos desvelar na presente pesquisa, com a menção das narrativas como meio para alcançarmos as vozes que o autor citado faz referência. Sobre a condição de que o aspecto pessoal não se separa do profissional, o autor supracitado salienta que rememora muitas situações da vivência escolar, as quais o fazem redimensionar o processo identitário de professor. Catani (1998), Nóvoa (1991) e Lelis (2010) também trazem a relação entre pessoal e profissional e consideram que os processos de reflexão e autoconhecimento devem estar inclusos na transformação dos saberes e das práticas de formação, pois tais processos reconstituem os itinerários dos sujeitos, ou como denomina Catani (1998), os itinerários individuais de desenvolvimento.

Com base nessa inter-relação entre as dimensões pessoal e profissional, Souza (2006, p. 17) deixa-nos evidente que: “É deste lugar que analiso o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e os saberes, processos que nos constituem como profissionais”. Aqui é importante mencionar que o aspecto pessoal não se desvincula do profissional, porém, no momento da solicitação aos participantes desta pesquisa para a elaboração de uma narrativa, colocamos como tema o desenvolvimento da carreira profissional. É evidente que os professores também trazem elementos pessoais, por isso a metodologia da tese ampara-se nas discussões sobre as narrativas da caminhada na profissão.

É por meio das considerações referentes à importância das memórias para a reflexão dos profissionais que almejamos indicar o percurso de atuação dos professores com as aprendizagens historicamente construídas e, assim, desvelar o processo de constituição da profissionalidade docente. Tal movimento acontece por meio da produção biográfica, pois o professor traz os elementos que alicerçou para a constituição dos traços de sua profissionalidade.

A respeito da escrita biográfica, Souza (2006) aponta sua importância aos sujeitos em formação, no sentido de que

[...] permite ao sujeito em formação apreender conhecimentos produzidos sobre si, sobre o meio, os outros, o cotidiano, seu entorno e, de forma relacional, sobre a subjetividade, a singularidade, as experiências e os saberes revelados ou não na narrativa de formação. (SOUZA, 2006, p. 168).

É evidente, portanto, o sentido formativo dessa produção textual, em um constante movimento dialético em que o autor da narrativa rememora as suas experiências e realiza as partilhas com os colegas de profissão. As narrativas são singulares e revelam subjetividade capaz de proporcionar aos sujeitos em formação a relação entre os conjuntos de saberes da aprendizagem profissional. Assim, a memória pode ser vista como um caminho formativo (SOUZA, 2006).

Para Souza (2006), por meio das narrativas de formação, é possível detectarmos as reflexões sobre a profissão; logo, tanto os aspectos pessoais quanto os profissionais são contemplados.

As histórias de vida e as narrativas de formação marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal quanto profissional, e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente, as quais inscrevem-se na história de vida de cada sujeito, na sua dimensão de ator e autor de sua própria narrativa de formação. (SOUZA, 2006, p. 169).

As palavras de Souza (2006) revelam os aspectos que permeiam a caminhada profissional docente a partir das histórias de vida e das narrativas. Para Catani e Vicentini (2006), os relatos biográficos possibilitam aos sujeitos a articulação das experiências que tiveram, de forma a dotar de sentido a própria trajetória profissional. Tal processo de ressignificação da trajetória pelas experiências é realizado por meio das narrativas.

Quando referimos à profissionalidade, amparamo-nos nos estudos de Rego (2003), visto que a autora, com as narrativas, identifica referências gerais, traços comuns entre os participantes da pesquisa. Por isso, ela não detecta uma categorização rígida, mas, sim, caracterizações de aspectos convergentes entre os participantes.

Tal processo demanda a escolha de uma metodologia para a organização dos dados, com a intenção de gerar novas perspectivas com os dados obtidos, pois os textos narrativos não constituem a pesquisa em si. Para caracterizar a pesquisa narrativa, Malheiros (2011, p. 93) também pontua: “O pesquisador, na técnica narrativa, situa-se entre o sujeito da pesquisa e os dados. Ou seja, não basta apenas coletar as informações, é preciso ser capaz de ler nas entrelinhas, de ouvir o que não foi dito”. Ao elencarmos a análise textual discursiva, esse elemento fica evidente quando Moraes e Galiuzzi (2007) destacam a importância de o pesquisador elaborar um metatexto a partir do *corpus* da investigação.

#### 4.3.2 Grupos de discussão: características e encaminhamentos

Para trabalharmos com as partilhas das narrativas da formação constituídas pelas professoras no primeiro momento deste estudo, propomos, então, neste segundo momento da investigação, a participação das professoras em um grupo de discussão. Assim, as professoras das três escolas (EA, EB e EC) tiveram a possibilidade de compartilhar sobre o que sentiram ao serem convidadas para produzirem uma narrativa de si e, posteriormente, no momento que expressaram sobre o início da sua carreira, o desenvolvimento da carreira e como se percebem nos dias de hoje.

A partir da contextualização sobre os motivos que nos levaram a optar pela realização do grupo de discussão, trazemos as fundamentações de Weller (2013) para caracterizá-los como aportes teórico-metodológicos. A autora citada destaca que “[...] os *grupos de discussão* constituem um procedimento distinto, tanto no que diz respeito ao papel do pesquisador como em relação aos objetivos que se deseja alcançar” (WELLER, 2013, p. 55, grifo da autora). Nesse caminho, tal procedimento carrega seu aporte teórico-metodológico e, por isso, é possível dizer que não se caracteriza unicamente como uma técnica de coleta de dados; portanto, constitui-se como um método de investigação.

Ao optarmos pela realização dos grupos de discussão, após a realização das narrativas da formação, consideramos o princípio do método de investigação mencionado no sentido de que as exposições realizadas nos grupos são reflexos das visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence (WELLER, 2013). Assim, no momento da realização da entrevista com o grupo, as opiniões dos participantes do estudo já existiam e, portanto, foram atualizadas. Tal fato é diferente de dizermos que as opiniões dos membros desse grupo de discussão foram formuladas durante a sua realização.

Diante da consideração realizada sobre a formulação da opinião dos participantes, Weller (2013, p. 57) ainda destaca: “Os entrevistados passaram a ser vistos, a partir de então, como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões”. Por isso, de acordo com os estudos sobre tal método, as posições comuns de determinada classe social ficam evidentes por meio dos grupos de discussão, da mesma forma que essas vivências coletivas de um

determinado grupo sobressaem-se, mesmo que os participantes ainda não se conheçam.

Ao realizarmos o convite às professoras das três escolas municipais (EA, EB e EC), consideramos esse viés e, também, a condição de que “[...] os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo” (WELLER, 2013, p. 58). Nesse caso, é possível captar as representações sobre a profissionalidade docente a partir das falas dos professores, não como participantes isolados, mas, sim, como integrantes e compositores dos saberes de um grupo.

A definição de grupo de discussão é apresentada por Callejo (2001, p. 64), da seguinte forma: “[...] es un *estar de varios individuos cara a cara*”. O autor pontua que essa afirmação é trivial porque envolve a construção de um processo de inter-relação, no qual serão expressos os posicionamentos dos participantes sobre determinado tema e, nesse espaço, os discursos circularão de forma pública.

Além de envolver a situação de inter-relação e ser um momento público, é possível ainda caracterizar os grupos de discussão como um encontro em que as pessoas não se conhecem. A origem para a organização do grupo de discussão é uma demanda de investigação e necessita de elementos mobilizadores para que o discurso do grupo possa fluir. Nesse caso, as questões implícitas são essenciais para a condução do grupo de discussão e dependerão da ação do moderador<sup>45</sup>. O tempo e o espaço particulares também caracterizam o grupo de discussão, mas, no momento de sua realização, apresentam-se distintos do cotidiano dos participantes. O fato de ser um processo de reagrupação, com a busca da integração pelos participantes, é mais uma das questões envolvidas nesta análise sobre os grupos. Apresentar-se como um cenário de luta de interesses e identidades é outra característica do grupo de discussão, pois ele é um lugar de conflito (CALLEJO, 2001).

Para coletarmos os dados sobre a constituição da profissionalidade docente, elencamos os seguintes pontos, com base nos estudos de Silva e Almeida (2015), para o momento de grupos de discussão:

---

<sup>45</sup> O papel do moderador no grupo de discussão envolve a administração dos estímulos durante a reunião, a ação de salientar a demanda de investigação e o fato de que, nessa situação, ele representa a ciência (CALLEJO, 2001).

- ✓ Conhecimento profissional: aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional.
- ✓ Prática profissional: aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem, evidenciando o compromisso com todos os alunos.
- ✓ Engajamento profissional: a consciência das responsabilidades individuais e coletivas.

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS POR MEIO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A Análise Textual Discursiva (ATD) é um procedimento de pesquisa que permite reconstruções concomitantes entre as unidades constituintes e a compreensão renovada do todo. Nesse sentido, Moraes e Galiuzzi (2006) pontuam que as reconstruções se referem ao próprio entendimento de ciência e sua forma de produção, ao objeto de pesquisa e à sua compreensão, à competência de produção escrita e ao sujeito pesquisador.

Ao longo do processo de pesquisa, o olhar do pesquisador também é alterado e a ATD possibilita esse movimento constante. Tal afirmação é possível quando observamos os focos mencionados para a realização da abordagem de análise citada, os quais envolvem: a) a desmontagem dos textos; b) o estabelecimento de relações; c) o processo de captar o novo emergente; e d) a consideração a respeito do processo auto-organizado. A seguir exploramos cada um dos quatro focos citados.

Para desmontarmos os textos, no primeiro foco, é necessário efetuarmos o exame dos materiais a partir da unitarização. Os textos são verificados a partir dos detalhes que apresentam; há, assim, um processo de fragmentação para detectar as unidades constituintes, no sentido de demonstrarmos como enunciados referentes aos fenômenos investigados (MORAES, 2003). Nesse caso, as narrativas dos professores compõem nosso conjunto de textos, as quais são analisadas individualmente.

Durante o segundo foco, acontece o estabelecimento de relações entre as unidades de base. Nesse momento, iniciam-se as aproximações entre elementos oriundos da unitarização. Ocorre, então, o começo da categorização. Nessa condição, as narrativas dos professores passam a compor um todo e, assim,

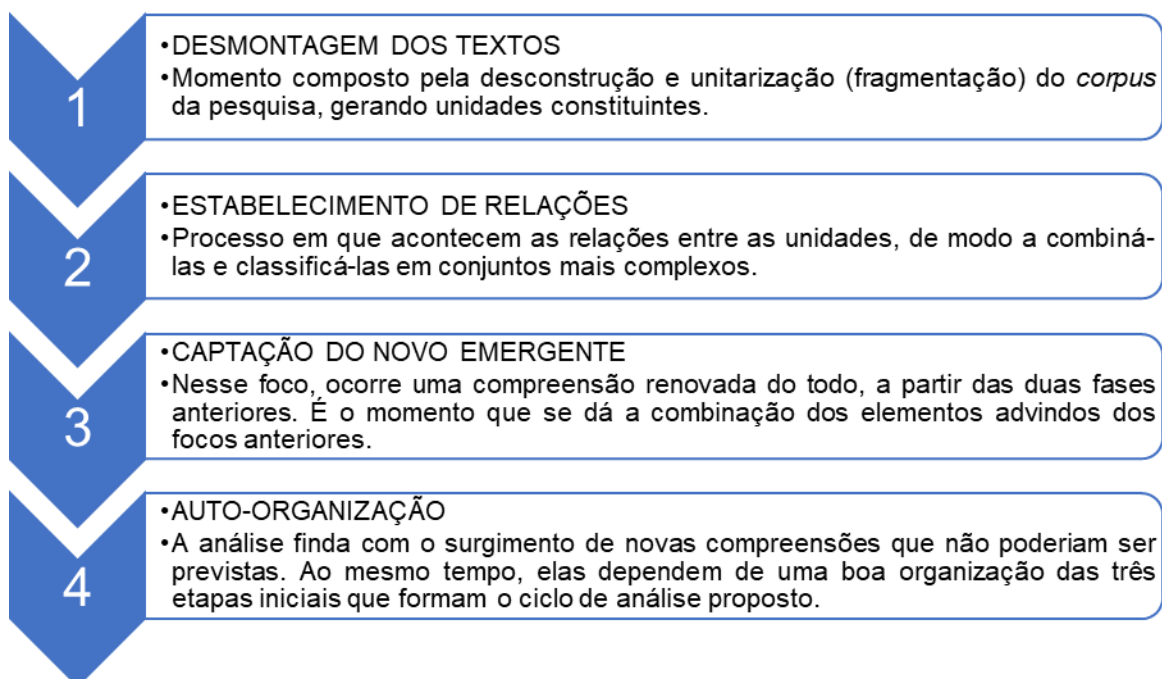
emergem as categorias, nas quais os elementos unitários apresentam características comuns, formando conjuntos mais complexos.

Para o terceiro foco pertencente à análise, neste caso, para captar o novo emergente, Moraes (2003) explicita que é necessária uma intensa impregnação nos materiais de pesquisa a partir dos dois focos anteriores. Assim sendo, emerge uma compreensão renovada do todo e, com isso, faz-se necessária a composição de um metatexto para expor a compreensão sobre a nova combinação dos elementos constituídos nas etapas anteriores.

Ao citar esses três focos, Moraes (2003) salienta que um ciclo é formado e dele partirá aquilo que denomina novo emergente. A quarta etapa considera esse ciclo em sua dimensão totalitária e, por isso, denomina-se um processo auto-organizado. Desse modo, é importante ressaltarmos que o planejamento está presente no processo de análise, porém há a emergência de uma nova compreensão e esta não pode ser prevista.

Com base nos elementos mencionados, a ATD ocorre especificamente a partir de quatro momentos/focos, conforme foram apresentados de modo mais abrangente. Ressaltamos que ela se inicia com a desmontagem dos textos, continua com o processo de categorização, tem na sequência a captação do novo emergente e sua conclusão acontece por meio da auto-organização (Figura 2).

Figura 2 - Focos da Análise Textual Discursiva



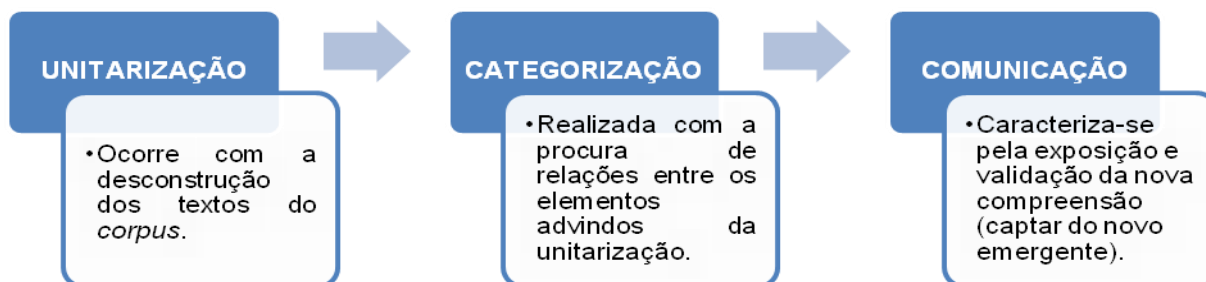
Fonte: A autora a partir de Moraes (2003).

A ATD, segundo as considerações de Moraes (2003), constitui-se como um processo análogo a uma tempestade de luz. Nas palavras do autor: “Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se” (MORAES, 2003, p. 192). Nesse caso, fica perceptível que a emergência do novo necessita de condições para formação dessa tempestade, com a interpretação do pesquisador e a produção de argumentos.

As considerações sobre a interpretação do significado atribuído pelo autor pesquisador sobre dado tema e as condições de produção de um determinado texto influenciam a ATD, pois “[...] é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118). Assim sendo, essa abordagem assume um sentido específico, considerando os quatro focos mencionados anteriormente.

O processo analítico, com base na ATD, é alicerçado em três elementos: unitarização, categorização e comunicação. A Figura 3 a seguir auxilia-nos a compreender como a análise por meio da ATD é realizada.

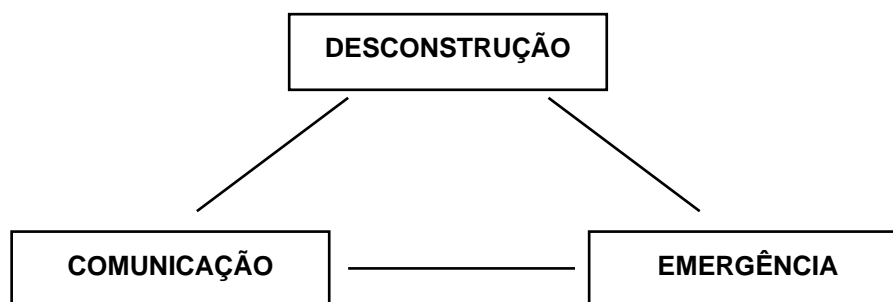
Figura 3 - Elementos da Análise Textual Discursiva



Fonte: A autora a partir de Moraes (2003).

O processo de aprendizagem viva, permeado pela fragmentação, reconstrução e elaboração de metatextos, pode ser identificado como o ciclo da análise textual qualitativa. Este, por sua vez, é visualizado na Figura 4 que segue.

Figura 4 - Ciclo da análise textual qualitativa



Fonte: Moraes (2003, p. 207).

Com base na compreensão cíclica, permeada pela desconstrução, comunicação e emergência, apresentamos as principais características de cada um dos quatro focos que compõem a ATD, com base em narrativas sobre a profissionalidade docente. Com as caracterizações já realizadas sobre cada foco, exemplificamos como eles foram tomados na proposição da análise de, no caso, oito narrativas da formação docente, com o objeto de análise do estudo, sendo as representações de professoras sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente.

- Primeira etapa: desmontagem dos textos, com fragmentação e destaque de excertos das narrativas de professoras, para o processo de busca das unidades de análise. Nessa etapa, surgiram as seguintes três unidades:
  - ✓ Ingresso na docência, significado daquilo que realizo e processo formativo.
  - ✓ Como me tornei a professora que sou hoje: reflexões que realizo e percepção sobre a autonomia na carreira.
  - ✓ Docência: quem sou eu após ingressar na carreira, união e valorização que percebo em relação à categoria docente.
- Segunda etapa: identificação das relações que as unidades de análise ou unidades constituintes de cada narrativa, com agrupamento dos excertos de cada uma das narrativas e consequente encontro dos significantes.
- Terceira etapa: realização do agrupamento dos significantes comuns das oito narrativas, com base nas relações que demonstram entre si; logo, há a combinação e a classificação dos significantes<sup>46</sup>. Nessa etapa, surgiram as seguintes categorias: início na carreira (conhecimento específico do profissional da educação), ações realizadas durante o exercício profissional (autonomia na carreira docente), visão sobre a docência (reconhecimento social do docente).

<sup>46</sup> As unidades de análise passam a estar reunidas, formando as categorias.



- Quarta etapa: processo de análise dos excertos agrupados, os quais deram origem às categorias, gerando uma nova compreensão sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente, ou seja, o novo emergente.

Os termos centrais das narrativas foram reunidos, a partir da compreensão de cada professora sobre: o momento inicial na carreira docente, as ações realizadas no decorrer dela e a visão sobre a profissão docente, a partir da professora autora de cada narrativa. Exemplificamos a segmentação da narrativa em tópicos da seguinte forma:

#### **Narrativa Professora Andressa**

##### ***1.1 Ingresso na docência***

Eu ingressei na docência, eu posso dizer, quando eu era bem criança. Eu já brincava com as bonecas e as latinhas de tintas, com as bonequinhas sentadinhas em cima. Assim, eu era muito criança, bem na minha infância mesmo. Eu tinha esse lado assim voltado para as bonecas; eu brincava, o meu quadro de giz era uma porta da lavanderia. E o meu pai comprava uns gizos. O meu pai sempre valorizava muito, incentivava, sempre. Ele trazia livros... Livros, revistas para recorte... Eu ali ficava... Assim, esse desejo veio. E, depois, com o tempo, eu acabei indo para o convento também, no [nome da instituição].

No [nome da instituição], eu pude ter certeza daquilo que eu queria, porque lá eu ajudei a irmã, com os pequeninhos, com ensino no pré, no jardim de infância que era na época... Eu me realizei. Ali, eu tive a certeza do que eu queria, sabe... Assim, uma coisa que nossa... Quando a irmã me designou para cuidar, ajudar, nossa, foi a realização do meu sonho. Assim, eu nunca tive dúvidas daquilo que eu queria. Sempre, como posso dizer, estava dentro de mim. Então, quando fui para escolher o Magistério foi a realização de um sonho meu. Magistério... Amei fazer o Magistério... Amei, amei o Magistério... Os estágios, gostei muito também dos estágios... Assim, eu me encontrei. Eu sou uma pessoa realizada! Posso dizer assim, claramente. Realizo o meu trabalho com muito amor, muito carinho. Sempre digo assim: “Saio de casa feliz”. São praticamente 28 anos que já trabalho. Saio toda a manhã, e eu saio feliz. Eu moro perto, então já venho cumprimentado os vizinhos que estão lá no portão. Eu venho com uma felicidade muito grande... Então, acho que é uma realização profunda.

##### ***1.2 Depois da primeira turma, da formação, de terminar os cursos de Magistério e Normal Superior***

Eu fiz o Normal Superior. Eu demorei um pouco para fazer o Normal Superior. Daí eu fiz o Magistério, passei no concurso, no primeiro concurso que eu fiz, e aí eu fui trabalhar em Itaiacoca. Fiquei um ano em Itaiacoca. Eu passei no concurso aqui de Ponta Grossa, mas eu fui trabalhar em Itaiacoca porque eu não passei em primeiro lugar. Naquela época, era assim: eram chamadas as primeiras que passavam, elas escolhiam as escolas, e, depois, eles iam chamando as outras que ficavam com aquelas vagas distantes, que muita gente não queria. Eu lembro assim que, quando eu aceitei, a minha mãe ficou muito nervosa, porque era mais perto de Campo Largo do que de Ponta Grossa. E não tinha transporte... até hoje acho que não tem ônibus para lá. Eu morei, assim, morava com uma família. Eu fui para morar na escola, mas a escola era muito retirada; e minha mãe chorava muito, ficou muito nervosa, daí eu fiquei com a família da servente. Foi um momento muito bonito na minha vida, muito gratificante.

Claro que o primeiro ano foi bem difícil, porque eu não tinha experiência nenhuma e o pessoal da Prefeitura não ia lá com frequência para te orientar. Então, eles iam uma vez a cada trimestre. Então, eu pequei muito, digamos assim. As turmas eram multisseriadas; eram o primeiro e quarto anos. Os alunos com 16, 17 anos, faixas etárias diferentes, bem diferentes... Eu lembro que eu tinha oito alunos na quarta série; no primeiro, eu tinha treze. Mas uma turminha muito boa, muito tranquila. Eu dava aulas de baixo de árvores. Na hora do recreio, eu brincava de “pai-cola” [espécie de pega-pega] com as crianças, porque a turma era muito nova. Havia um respeito muito grande. Fora da sala de aula, eu era uma moleca, digamos assim, mas, quando entrava em sala de aula, as crianças respeitavam. Nossa, foi assim muito interessante, muito interessante mesmo.

A seguir, apresentamos o Quadro 3 com as unidades de análise de cada uma das narrativas.

Quadro 3 - Unidades de análise das narrativas (primeira etapa da ATD)

<u>Unidades de análise resultantes</u>	Ingresso na docência e significado daquilo que realizo	Como me tornei a professora que sou hoje: reflexões que realizo e percepção sobre a autonomia na carreira	Docência: quem sou eu após ingressar na carreira, união e valorização que percebo em relação à categoria
----------------------------------------	--------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: A autora (2019).

A etapa inicial do processo de análise dos dados gerou três unidades constituintes<sup>47</sup>. Cada uma das unidades foi analisada de modo mais pontual, o que deu origem aos significantes das narrativas, conforme exemplificamos:

#### Narrativa Professora Andressa

##### 1.1 Ingresso na docência

Eu ingressei na docência, eu posso dizer, quando eu era bem eriança. Eu já brincava com as bonecas e as latinhas de tintas, com as bonequinhas sentadinhas em cima. Assim, eu era muito eriança, bem na minha infância mesmo. Eu tinha esse lado assim voltado para as bonecas; eu brincava, o meu quadro de giz era uma porta da lavanderia. E o meu pai comprava uns gizos. O meu pai sempre valorizava muito, incentivava, sempre. Ele trazia livros... Livros, revistas para recorte... Eu ali ficava... Assim, esse desejo veio. E, depois, com o tempo, eu acabei indo para o convento também, no nome da instituição.

No nome da instituição, eu pude ter certeza daquilo que eu queria, porque lá eu ajudei a irmã, com os pequeninhos, com ensino no pré, no jardim de infância que era na época... Eu me realizei. Ali, eu tive a certeza do que eu queria, sabe... Assim, uma coisa que nossa... Quando a irmã me designou para cuidar, ajudar, nossa, foi a realização de meu sonho. Assim, eu nunca tive dúvidas daquilo que eu queria. Sempre, como posso dizer, estava dentro de mim. Então, quando fui para escolher o Magistério foi a realização de um sonho meu. Magistério... Amei fazer o Magistério... Amei, amei o Magistério... Os estágios, gostei muito também dos estágios... Assim, eu me encontrei. Eu sou uma pessoa realizada. Posso dizer assim, claramente. Realize o meu trabalho com muito amor, muito carinho. Sempre digo assim: “Saio de casa feliz”. São praticamente 28 anos que já trabalho. Saio toda a manhã, e eu saio feliz. Eu moro perto, então já venho cumprimentado os vizinhos que estão lá no portão. Eu venho com uma felicidade muito grande... Então, acho que é uma realização profunda.

O Quadro 4, a seguir, referente à segunda etapa do processo de análise, demonstra como os significantes<sup>48</sup> foram organizados para posterior estabelecimento de pontos comuns entre eles:

<sup>47</sup> Também denominadas unidades de base e de análise (unidades de significado ou de sentido).

<sup>48</sup> Neste caso, exemplificando a origem das unidades de análise em uma das narrativas.

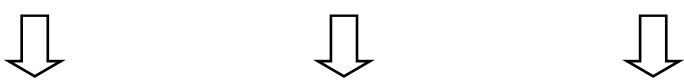
Quadro 4 - Significantes das narrativas, com origem nas unidades de análise (segunda etapa da ATD)

Unidades de análise  Participantes da pesquisa e seus significantes	Ingresso na docência e significado daquilo que realizo	Como me tornei a professora que sou hoje: reflexões que realizo e percepção sobre a autonomia na carreira	Docência: quem sou eu após ingressar na carreira, união e valorização que percebo em relação à categoria
PROFESSORA ANDRESSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- escolheu desde a infância, com influência da família;</li> <li>- esteve em um convento;</li> <li>- realiza com amor e felicidade;</li> <li>- cursou Magistério e Normal Superior;</li> <li>- teve dificuldades pela falta de experiência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- buscou novas práticas e teve o sentimento de solidão;</li> <li>- mudou de escola: muito difícil;</li> <li>- teve ajuda de uma professora;</li> <li>- começou realizando devagarzinho;</li> <li>- participou de vários cursos;</li> <li>- estabelece a relação pessoal x profissional;</li> <li>- corre atrás do que pode mudar;</li> <li>- preocupa-se com o aluno fora do espaço da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- considera que os gestos falam;</li> <li>- aponta a ausência de valorização, apenas recebendo decisões já tomadas;</li> <li>- vê a formação continuada como fora da realidade, com assistência ausente;</li> <li>- sente a culpabilização do professor;</li> <li>- sente a desvalorização (pais, sociedade e rede);</li> <li>- sente-se mandada e tem autonomia dentro da sala de aula.</li> </ul>

Fonte: A autora (2019).

A segunda etapa da análise originou os significantes de cada narrativa. Entre as oito narrativas, os significantes possuem aproximações, as quais são a essência das categorias de análise que aparecem na terceira fase, conforme ilustra o Quadro 5 que segue:

Quadro 5 - Categorias de análise, com base nos significantes das narrativas (terceira etapa da ATD)

MOMENTOS	INÍCIO NA CARREIRA	AÇÕES REALIZADAS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	VISÃO SOBRE A DOCÊNCIA
<b>SIGNIFICANTES COMUNS NAS NARRATIVAS</b>	Formação inicial, reflexos da forma de ingresso na carreira e composição do seu saber docente.	Busca de novas práticas e sentimentos que perpassam.	Partilhas entre o grupo de professores e relação com a sociedade.
			
<b>CATEGORIAIS GERADAS</b>	REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE CONHECIMENTO ESPECÍFICO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE AUTONOMIA NA CARREIRA DOCENTE	REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE RECONHECIMENTO SOCIAL DO DOCENTE

Fonte: A autora (2019).

Na construção das categorias pelo método misto<sup>49</sup>, ocorre a convergência entre narrativas e atributos citados para a combinação típica de uma profissão, a saber: a) o conhecimento específico da docência, adquirido com a titulação em nível superior; b) a autonomia ao realizar as ações próprias do seu trabalho; e c) o reconhecimento social, identificado na forma como a sociedade percebe as ações da categoria, ou seja, o prestígio social.

Após a organização das categorias, neste caso sendo três advindas do método misto, a quarta etapa é realizada com a auto-organização. Ela é a fase final no movimento da captação do novo emergente e abrange as discussões dos dados com base em cada uma das categorias, gerando um metatexto. No quarto momento, o pesquisador traz suas argumentações para defender o que propõe como princípio norteador de sua investigação.

Ao evidenciar as especificidades da ATD, é possível citar que a desconstrução e a reconstrução estão sempre presentes nela. Conforme explicam Moraes e Galiazzi (2006, p. 126): “A desconstrução é sempre uma reconstrução”. Tal modo de análise dos dados considera constantemente a importância da reescrita para organização das unidades de sentido produzidas pela desconstrução, de forma a expressar os novos entendimentos. A ideia de saber pronto, de um conceito acabado ou completo, não compõe as discussões que perpassam essa análise dos dados.

Consideramos que a opção por trazer a ATD, para trabalhar com as narrativas da formação docente, possibilitou um olhar mais detalhado sobre elas e, ao mesmo tempo, permitiu que considerações mais abrangentes emergissem. Assim, o metatexto trouxe afirmações sobre o início na carreira docente, as ações desenvolvidas nela e o olhar das professoras a respeito da própria caminhada.

Com a ATD, é possível criar espaços de reconstrução com o objetivo de compreender a produção de significados em relação aos fenômenos da pesquisa e o processo de transformação do próprio pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2006). Dessa forma, o procedimento de análise ultrapassa um método a partir da perspectiva técnica para efetuar pesquisa, pois considera a presença constante, na

---

<sup>49</sup> Refere-se ao processo de construção das categorias, *a priori* ou de modo emergente. Em nosso caso, as categorias foram geradas tanto com base nas teorias em que se fundamenta o trabalho (métodos dedutivos), quanto a partir das informações do *corpus* da pesquisa (métodos indutivos e intuitivos).

realização das investigações científicas, de um movimento entre as unidades particulares e as unidades mais gerais sobre dado tema.

Ao defendermos o movimento de partir da perspectiva micro, relacionando com o contexto no qual ela se insere, em um constante ir e vir, é possível realizar a desmontagem dos textos, neste caso das narrativas das professoras sobre suas carreiras, conforme propõe a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007). Ao realizarmos a desconstrução dos textos, analisamos tanto o fenômeno descrito quanto o como esse texto foi produzido, por isso há um conjunto de produções textuais, e tal conjunto é analisado a partir de um contexto, em um processo interpretativo do conteúdo textual e do como ele teve origem.

A ATD diferencia-se das formas de análises que possuem como foco central o texto produzido, ou seja, o conteúdo do próprio texto, como no caso da Análise de Conteúdo (AC). Por outro lado, a ATD também tem distinções quando relacionadas às formas de análises que se direcionam ao processo de construção do texto, sendo o eixo central da Análise do Discurso (AD). Ao demonstrar sua singularidade, a ATD estará voltada a ambos os vieses.

Quando a ATD é descrita como um processo auto-organizado, traz a possibilidade de emergirem novas compreensões constantemente, ao longo do processo de análise. A partir de um meio caótico, os *flashes* surgem para que o pesquisador possa ter um novo olhar a respeito do fenômeno estudado.

A partir do detalhamento metodológico da investigação no presente capítulo, o processo de análise das narrativas juntamente ao grupo de discussão é apresentado no capítulo que segue, na condição de novo emergente com base na unitarização e nas três categorias.

## CAPÍTULO V

### REPRESENTAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Ao reafirmar o/a docente com intelectual, entendemos que a narrativa de si também é um ato político, pois favorece a emancipação do sujeito, pensado como indivíduo e/ou como coletivo (a classe dos/das professores/as). Assim, a experiência da escrita como um exercício de autoria, realizado pelo sujeito, possibilita a afirmação e/ou questionamento de práticas e concepções, que foram construídas em contextos socialmente demarcados.

(Mairce da Silva Araujo).

A partir da epígrafe (ARAUJO, 2016, p. 46), refletimos sobre o sujeito tomar uma posição de autoria ao longo da própria história e buscar a transformação da realidade em que se encontra, de modo a percebê-la e questioná-la. Além disso, o fragmento enfatiza a noção de individual e de coletivo que envolve uma profissão, pois as ações com profissionalismo são de extrema importância, mas desvinculadas de um grupo de profissionais que não adquire força no campo de atuação. Nesse sentido, o grupo ou, denominado por Araujo (2016), classe dos/das professores/as não se torna consistente com a ausência de sujeitos que caminham em busca de uma identidade comum ou não reconhecem o valor que suas próprias ações possuem para formar esse conjunto coletivo. Tal conjunto é mencionado, no presente texto, como sendo a profissionalidade, a qual depende, além das ações propostas pelos sujeitos, de condições materiais para que exista; assim, depende da profissionalização da docência.

Neste momento, estão explícitas as representações dos professores em relação às características que mencionam como aquelas que interferem no desenvolvimento de sua profissionalidade. Assim como Silva e Almeida (2015) citam a expressão “referentes de ação docente”, o termo “referentes”, mencionado na presente pesquisa, é definido como critérios para a compreensão das diferentes atividades que compõem o trabalho dos professores e, por isso, distancia-se de padrões, modelos ou exemplos que deverão ser simplesmente seguidos.

Neste quinto capítulo, são expressas as vozes das professoras sobre sua caminhada na docência. Buscamos detectar os referentes que as participantes do

estudo mencionam como aqueles que constituem eixos norteadores de suas compreensões e, por meio destas, como desenvolvem suas práticas. Para chegarmos à proposta em tela, trazemos o delineamento de cada narrativa.

Desse modo, com a compreensão de representações, a partir de Henri Lefebvre (1983), juntamente à concepção epistemológica e metodológica das narrativas, apresentamos os dados em relação a como as professoras, participantes desta pesquisa, expressam suas representações a respeito da docência.

### 5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE CADA NARRATIVA DAS PROFESSORAS

O processo de análise individual das narrativas e a partir de uma visão do todo mostrou-se fundamental para que o material composto pelas oito narrativas fosse reorganizado nas categorias. Segue, inicialmente, a contextualização de cada narrativa com figura que a sistematiza contendo seus significantes (S1, S2 e S3) originados das unidades de análise e, no momento posterior, as categorias elencadas no decorrer da ATD.

#### **Professora Andressa**

A Professora Andressa ingressou nos estudos para a docência com estímulo da sua família. Ela teve contato com a docência enquanto estava em um convento. Nessa época, ela definiu que se encontrou com a profissão e, especificamente, com as turmas do jardim da infância. A Professora Andressa destacou que é realizada na carreira.

Ao tecer sua narrativa, a Professora Andressa citou a realização profunda que sente ao estar na profissão. Sua formação ocorreu com o Magistério e, posteriormente, com o Normal Superior. O ingresso na carreira, com a formação específica em nível médio, foi em uma escola rural, em Itaiacoca. Ela apontou as dificuldades encontradas: o acompanhamento, naquele momento, ocorreu apenas trimestralmente; e as angústias em relação ao momento de ingresso na carreira foram expostas na narrativa

Sua primeira turma foi multisseriada, com alunos de idade até 16 e 17 anos. Com essa turma, a professora recordou as brincadeiras que realizava, do processo de planejamento como algo extremamente novo e o respeito na relação entre o grupo que ficou nítido. Mesmo assim, o sentimento de solidão permeou seu início na

carreira docente. Ela recordou de alguns momentos que conversava com uma colega que morava na região de Itaiacoca e que trabalhava nessa mesma escola em outro período, no caso, vespertino. Os encontros entre as professoras, nesses primeiros anos, ocorriam somente em algumas reuniões.

Ao mudar para as escolas do município de Ponta Grossa/PR, a Professora Andressa recordou do maior apoio que encontrou na escola. No entanto, sua primeira turma foi caracterizada por ela como muito difícil. Ela lembrou o fato de desejar desistir. Comparou com as características da turma anterior em relação ao comportamento dos alunos e ao número de integrantes da turma ser bem diferente. Os momentos de partilhas com outra profissional da escola foram fundamentais para sua continuidade na carreira, juntamente às formações realizadas pela rede municipal.

Nos dias de hoje, a Professora Andressa reafirmou o sentimento de solidão e a desvalorização, pela sociedade, da profissão docente. Sua autonomia foi ressaltada apenas no espaço da sala de aula. Ela demonstrou a preocupação com a culpabilização que vem sendo realizada ao professor.

Figura 5 - P1 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente



Fonte: A autora (2019).



### **Professora Bernadete**

A Professora Bernadete recebeu estímulo dos professores de sua família para ingressar na carreira docente. Realizou concurso logo após finalizar o curso de Magistério e atuou em regime celetista na rede estadual. Também ingressou no curso de Licenciatura em Biologia; entretanto, trancou, posteriormente, a matrícula. Logo no início de sua carreira, trabalhou com os anos iniciais, por meio de convênio, em escolas estaduais. Assim, ela contou com o acompanhamento na sala de outra professora.

O processo inicial na carreira da Professora Bernadete ocorreu por meio de partilhas com as outras professoras da instituição. Ela permaneceu os três primeiros meses na sala de uma professora atuante. Foi possível perceber que tal situação fez com que ela não tivesse um choque entre período da formação e período da atuação profissional.

No primeiro semestre em que ingressou na docência, a Professora Bernadete realizou o acompanhamento na sala com outra professora que, posteriormente, entrou de licença maternidade. O seu trabalho continuou em conjunto, pois realizou as aulas da área de Estudos Sociais e Ciências em três turmas de quarta série.

Ao contar sobre os anos iniciais do exercício docente, a Professora Bernadete ressaltou as diferenças que considerava em relação aos dias de hoje. Para ela, tais diferenças abrangem a disciplina dos alunos, as atitudes em sala e a relação entre escola e famílias.

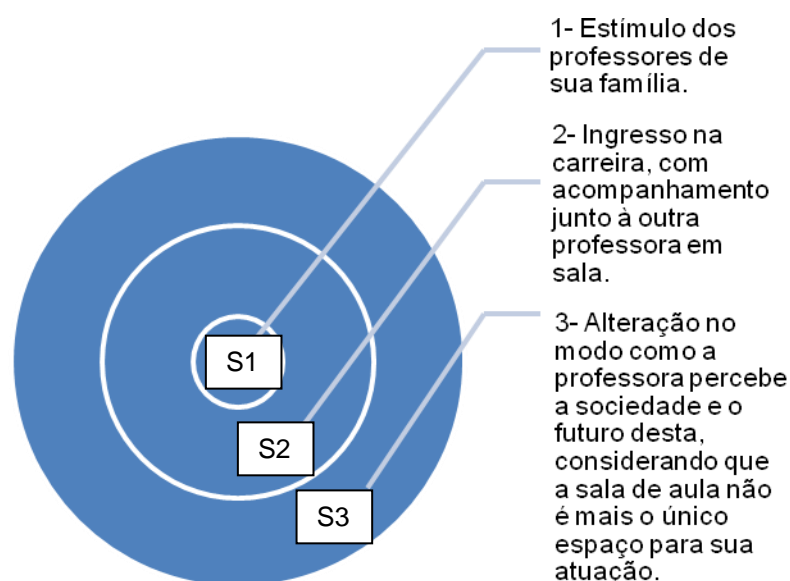
No ano de 1995, a Professora Bernadete realizou o concurso na rede municipal e iniciou o curso de Licenciatura em Pedagogia. Nessa nova instituição, iniciou como auxiliar das turmas e, posteriormente, trabalhou com uma classe de alfabetização.

A relação entre a caminhada profissional e pessoal ficou nítida em sua narrativa. Também mencionou que realizou o processo reflexivo fora do espaço da escola. A professora aproximou seu aprendizado na carreira com o desenvolvimento pessoal, por exemplo, o fato de tornar-se mãe. Também citou que os anos na docência alteraram como ela percebia a sociedade e o futuro desta. Ela ressaltou que, nos dias de hoje, o espaço da sala de aula não é mais visto como o único para desenvolver seu trabalho. Ao finalizar a narrativa, a professora comentou que

recebia ordens e, assim como a equipe pedagógica da escola, trabalhava para realizá-las, mesmo que não estivesse totalmente convencida da necessidade. Nesse caso, ela afirmou que sua autonomia é parcial.

Ao término da narrativa, ficou perceptível que o processo de inserção profissional influenciou em toda a carreira da Professora Bernadete. Ela também destacou a sua preocupação maior, nos dias atuais, com a sociedade e o futuro das crianças.

Figura 6 - P2 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente



Fonte: A autora (2019).

### Professora Caroline

A Professora Caroline considerou sua formação diferente e que sua família, a qual era rígida, percebia o magistério como uma porta para a mulher no mercado de trabalho. O motivo para tal consideração é que, nessa área, são possíveis quatro horas diárias. Assim, a Professora Caroline iniciou o curso de Magistério com 14 anos e, logo após o término do referido curso, iniciou a carreira trabalhando em uma instituição particular.

No mesmo ano em que iniciou a atuação na carreira, a Professora Caroline realizou o vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Ela comentou que não se adaptou com o curso e não deu continuidade naquele período.

Com a aprovação em concurso, atuou em regime celetista na rede estadual. Também realizou o curso de Licenciatura em Educação Física, revelando sua opção

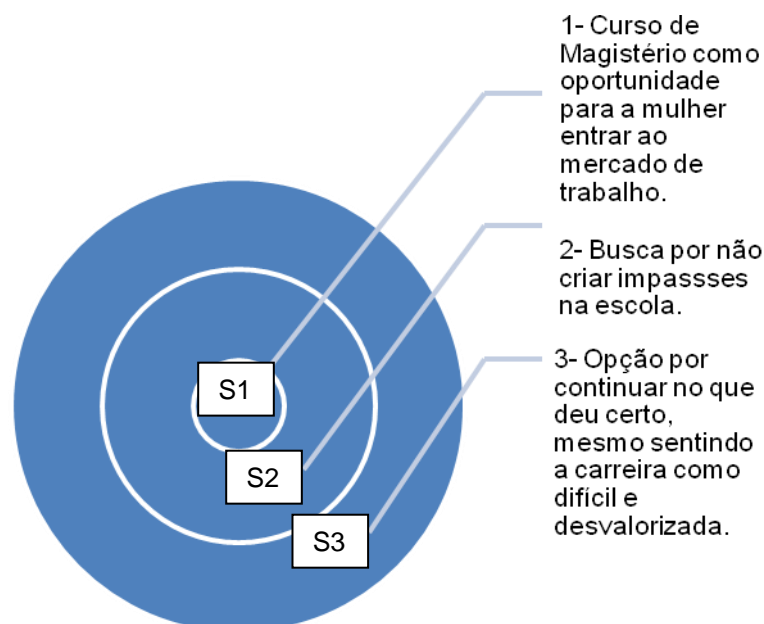
por permanecer com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e não atuar especificamente na área da Educação Física. A Professora Caroline contou que se identificou com a faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental e aproximou as características da idade dos alunos com a de seus filhos.

A professora comentou sobre sua identificação com a escola. Ela analisou que nunca saiu da escola, desde sua caminhada estudantil, iniciada com seis anos de idade. No entanto, também refletiu sobre a condição de não ter um parâmetro a partir de outra atuação para comparar, pois começou na carreira docente e continua até os dias de hoje.

Sobre as alterações ocorridas ao longo dos anos na carreira, a Professora Caroline destacou que optou por continuar o que deu certo. Assim, sintetizou que muitas vezes o tempo passa e o indivíduo continua naquela função. Por isso, ela não se percebeu diferente, apenas com algumas alterações, sendo a principal referente ao respeito ao ritmo de cada aluno.

A Professora Caroline salientou que suas reflexões estão voltadas ao fato de compreender as transformações que a sociedade e a escola passam. Ao término da narrativa, comentou sobre o trabalho em equipe na escola e o fato de a professora buscar não criar impasses. Sua narrativa traz a docência como uma carreira difícil e não valorizada. Para ela, a autonomia é sentida apenas dentro da sua sala de aula. A Professora Caroline enfatizou que o tempo é um fator decisivo para sua continuidade na carreira.

Figura 7 - P3 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente



Fonte: A autora (2019).

### **Professora Débora**

A Professora Débora ingressou na docência com a influência de outros professores na família, sendo motivada a escolher a profissão. Nos dias de hoje, a Professora Débora não imagina outra caminhada que poderia seguir.

Quando a Professora Débora contou sobre seus primeiros anos de atuação, após concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia, comentou sobre o processo em que foi monitora do Mobral, com um ano de carteira assinada. Posteriormente, ingressou na escola da rede particular e depois na rede municipal. A professora contou sobre sua experiência por 13 anos na coordenação e sua visão além do ato de ensinar em sala de aula.

Outro aspecto que a Professora Débora destacou em sua narrativa é o incentivo que realiza aos alunos, com o objetivo de darem continuidade aos estudos. O trabalho que desenvolve junto às famílias também foi comentado por ela.

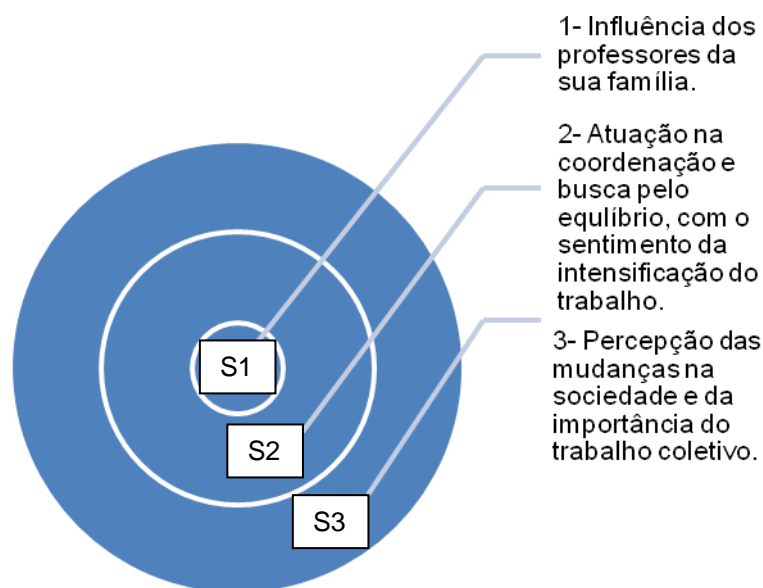
A professora contou que reflete sobre as condições dos alunos e como compreende a função social da escola. Comentou sobre sua visão a respeito da mudança de governo, mas que não é algo que a preocupa, porque sempre precisará

realizar as tarefas solicitadas. Explicou que se é preciso fazer, fará da melhor forma possível.

A Professora Débora destacou, em sua narrativa, que, se for necessário questionar sobre algo que não deu certo, ela questiona. No entanto, não realizará uma espécie de luta. Ela justificou que sente o processo de intensificação, mas procura se controlar.

Ao longo de sua narrativa, o sentimento de autonomia profissional foi visto como limitado, porque as decisões referentes à sala de aula necessitam ser discutidas no âmbito de escola e até mesmo de sistema. Também ficou explícita a percepção que a professora possui em relação às mudanças na sociedade e a importância do auxílio das outras professoras no apoio aos alunos com dificuldades.

Figura 8 - P4 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente



Fonte: A autora (2019).

### **Professora Eloísa**

A Professora Eloísa contou que desejava ter sua independência financeira e, assim, resolveu realizar o curso de Magistério. Seu ingresso no espaço da escola ocorreu durante o curso, como monitora em um projeto da Prefeitura de Ponta Grossa/PR. Os primeiros anos de docência da Professora Eloísa envolveram o

processo de encontrar-se na carreira, pois ela não imaginava que daria continuidade após o curso de Magistério.

Ela comentou que, inicialmente, não se via como professora, mas, depois, começou a ter um processo de realização na carreira. Com os concursos na rede municipal, percebeu que as situações demandam a sua resolução e, assim, a Professora Eloísa julgou que suas primeiras turmas foram essenciais para que ela aprendesse um pouco mais a cada ano, porque as situações eram diferentes daquelas que encontrou durante o curso realizado.

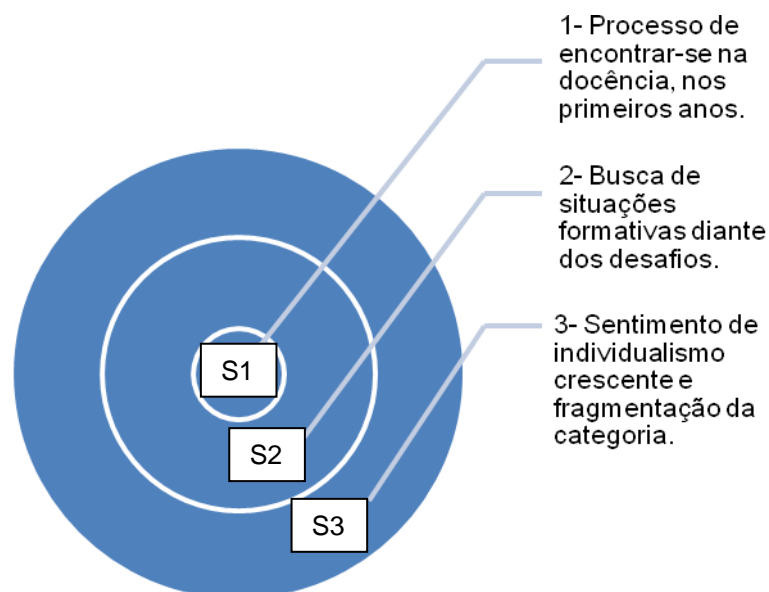
A Professora Eloísa citou as mudanças que percebeu em relação aos alunos, pelo fato de as famílias realizarem um trabalho mais próximo da escola em períodos passados. A valorização do professor também foi vista por ela com as alterações, com um processo de decadência progressivo.

Os maiores desafios citados pela Professora Eloísa foram os referentes à comunicação com um aluno surdo. A professora realizou uma Especialização em Libras e outra em Neuropsicopedagogia. Ela ressaltou que o profissional precisa buscar conhecimento para não culpar o sistema ou a sociedade pelos desafios. Enfatizou, também, que cada profissional precisa buscar situações formativas para melhorar a sua prática e não ter um trabalho empobrecido.

As ações coletivas foram descritas em sua narrativa, no caso, com a equipe pedagógica. Os anos na carreira foram apresentados como momentos em que as experiências foram enriquecidas; no entanto, ela salientou que o sistema norteia a prática do professor, citando tanto a rede estadual como a municipal. O elemento que diferencia as redes, de acordo com a Professora Eloísa, é a união da categoria. Para ela, em algumas situações, a união ocorre de modo mais evidente com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

A preocupação que ela demonstrou é com um objetivo comum entre os professores, a fim de que cada um não pense apenas em suas particularidades. A professora preocupa-se com o individualismo crescente e fragmentação da categoria. No decorrer da sua narrativa, a Professora Eloísa atribuiu destaque à busca pelo conhecimento e à resistência à individualização no trabalho.

Figura 9 - P5 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente



Fonte: A autora (2019).

### **Professora Fernanda**

Os anos iniciais da carreira da Professora Fernanda foram caracterizados por realizar as aulas em uma turma multisseriada, na zona rural, sendo aproximadamente pelo período de três anos. A professora recordou o planejamento realizado desde a primeira até a quarta série.

Após três anos, a Professora Fernanda mudou de instituição. Ela contou que demorou até acostumar-se com as alterações que percebeu entre as duas realidades. Recordou do processo formativo, com muitas reuniões e as visitas dos supervisores, com a vistoria dos cadernos de planejamento e dos alunos. No entanto, relembrou do processo avaliativo realizado por meio das provas que eram encaminhadas pela Secretaria.

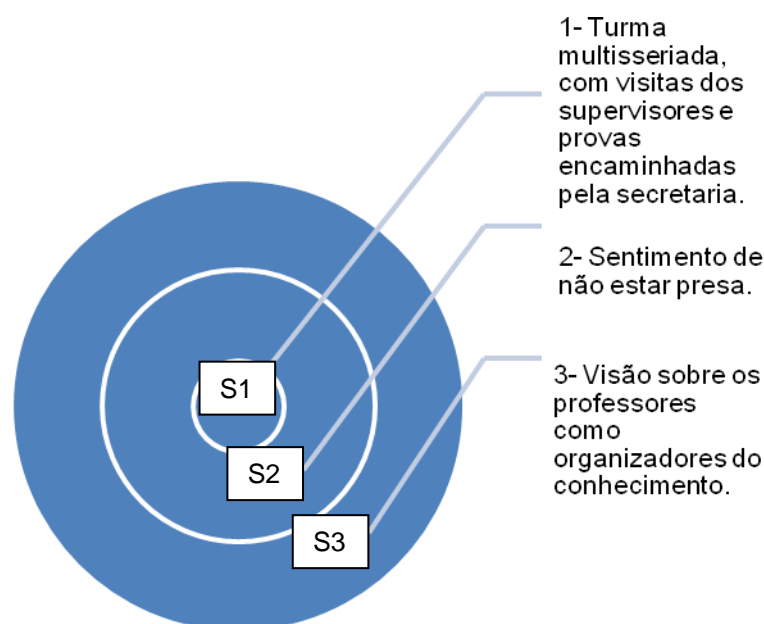
A análise da Professora Fernanda, sobre a escola em que trabalha hoje, foi de que a instituição não possui muita rotatividade dos profissionais e o grupo estabelece objetivos comuns. Também destacou características do momento formativo proposto ao grupo, com discussões sobre as singularidades dos alunos e como refletem no processo de ensino e aprendizagem.

A Professora Fernanda afirmou que, hoje, possui uma compreensão diferenciada dos alunos, o que torna seu trabalho mais fácil. Ela comentou que a

avaliação por meio dos pareceres auxilia bastante em seu trabalho. Sua principal dificuldade está relacionada ao ato que ela denominou de competir com as tecnologias, para que a aula seja atrativa e represente algo para a vida do aluno.

Sobre a autonomia, a professora disse que não se sente presa, mesmo não possuindo tanta autonomia. Assim, caracterizou os professores como organizadores do conhecimento.

Figura 10 - P6 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente



Fonte: A autora (2019).

### **Professora Gabriela**

A aproximação da Professora Gabriela com a docência ocorreu com a realização do curso de Magistério. Ela contou sobre sua identificação com a receptividade que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentaram.

A professora realizou o curso de Licenciatura em Letras e, posteriormente, ingressou na rede municipal de ensino. Ela destacou que sempre sentiu a possibilidade da sua autonomia, pois não identificou um processo de coação ao desenvolver seu trabalho.

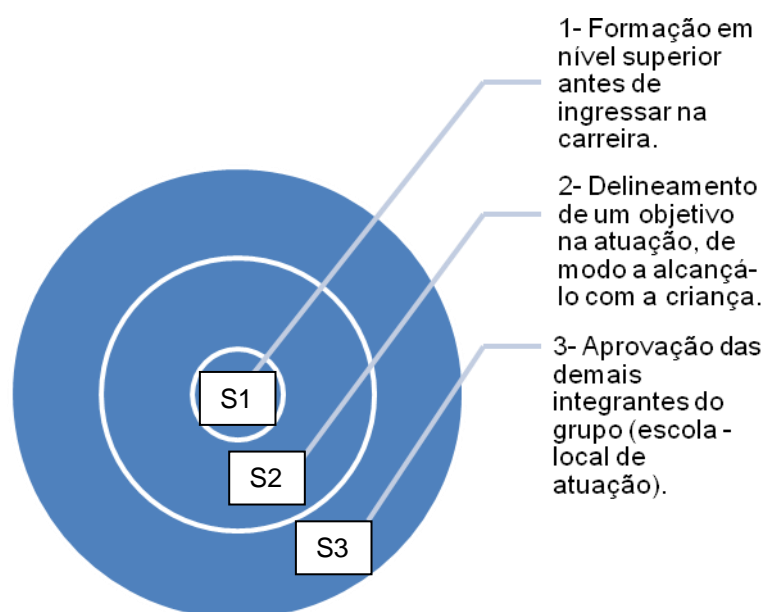
Ao delinear os objetivos, a Professora Gabriela mencionou que é possível realizar a prática da melhor forma que acredita, tendo responsabilidade. Assim, ela rememorou o início da sua carreira, momento que considerou ser complicado. A resistência do grupo de professoras com mais tempo na carreira foi lembrada, juntamente ao fato de ela precisar mostrar que conseguia realizar um bom trabalho.



A professora considerou que, nos dias de hoje, o grupo está mais próximo e o aluno deve ser colocado sempre como centro do trabalho. Ela destacou que se identifica com o fato de estar em sala de aula; no entanto, não observou uma valorização da sociedade como um todo. A comunidade, no caso os ex-alunos, foi citada como aquela que valoriza os profissionais da escola.

A professora mencionou que busca estabelecer a relação entre compromisso e valorização, mas salientou, em sua narrativa, o sentimento da necessidade de o profissional iniciante conquistar um espaço diante do grupo de trabalho na escola.

Figura 11 - P7 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente



Fonte: A autora (2019).

### **Professora Helen**

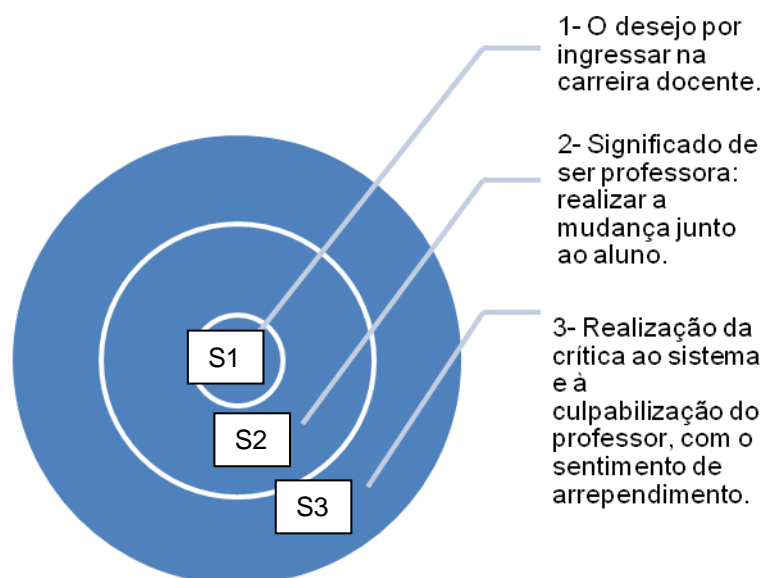
A Professora Helen contou sobre a forma como optou pela formação para a docência. Ela desejava ser professora e, com 17 anos, assumiu o concurso da rede municipal, com uma turma em Itaiacoca. Após três anos, ocorreu um processo de transferência para as escolas da zona urbana. Assim, ela comentou sobre as diferenças entre as escolas, pois já trabalhou em nove escolas da rede.

Sua formação abrangeu os cursos de Licenciatura em: História, Sociologia, Geografia e Filosofia. Nos dias de hoje, a Professora Helen leciona as disciplinas de História e Sociologia.

O papel do professor para a mudança das situações foi algo que a professora contemplou em sua narrativa. A crítica ao sistema também foi outro elemento que ela trouxe. A professora descreveu como ocorre a culpabilização do professor diante da educação e a diminuição dos jovens que desejam seguir a formação para a docência. Ela afirmou que também não incentiva seus alunos a optarem pela carreira docente.

A professora destacou que o papel do professor é ampliar os conceitos construídos pelos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Também realizou a crítica ao sistema e comentou sobre a culpabilização do professor, sendo fatores que trazem o sentimento de arrependimento sobre seu ingresso na carreira.

Figura 12 - P8 - Representações sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente



Fonte: A autora (2019).

Após o olhar singular para cada narrativa, o movimento da ATD proporcionou a construção das categorias. O método misto para gerar as categorias foi utilizado. Assim sendo, o embasamento teórico e o *corpus* da pesquisa formaram a essência das três categorias que estão apresentadas na sequência. Cada uma delas possui tópicos de discussões para sua composição.

## 5.2 REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS: CATEGORIAS DECORRENTES DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Pelos estudos de Massabni (2011), identificamos que as narrativas da presente investigação também demonstram os níveis de construção da profissionalidade, pois as professoras participantes contam sobre suas trajetórias e, nos dias atuais, apontam a busca pela construção de um modelo pessoal para a docência, o que caracteriza o nível avançado em relação à profissionalidade. O nível inicial de construção da profissionalidade é caracterizado pela imitação dos modelos de docência, na ausência de maiores análises, conforme verificamos logo no início das narrativas. No nível intermediário, acontece a rejeição aos modelos de docência observados e a busca por metodologias que favoreçam a aprendizagem, conforme acompanhamos nas descrições posteriores apresentadas nas narrativas.

As análises foram organizadas em três blocos: conhecimento específico do profissional da educação; autonomia na carreira docente; e, por fim, reconhecimento social do docente. Cada categoria apresenta seus desmembramentos, sendo: início da carreira profissional, opção pela docência e práticas realizadas ao longo da carreira docente, na primeira categoria. Na segunda categoria: desafios encontrados na profissão, realização do concurso público e influência do tempo para continuar na carreira profissional. A terceira categoria apresenta: função social do professor e as dificuldades relatadas sobre a docência no contexto atual, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - Categorias de análise

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>Categoria 1</b>	<b>Categoria 2</b>	<b>Categoria 3</b>
	REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE CONHECIMENTO ESPECÍFICO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE AUTONOMIA NA CARREIRA DOCENTE	REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE RECONHECIMENTO SOCIAL DO DOCENTE

Fonte: A autora (2019).

### 5.2.1 Categoria 1: Representações das professoras sobre conhecimento específico do profissional da educação

A primeira categoria emergente do estudo refere-se ao conhecimento profissional docente, com base nas representações das professoras da educação básica entrevistadas. Nela, são contempladas discussões sobre: formação específica para a docência, influências que as professoras tiveram no momento de ingressarem na carreira docente e práticas que as professoras realizaram tanto no início do exercício profissional quanto aquelas que desenvolveram ao longo dos anos.

A compreensão do conhecimento específico, aqui defendida, envolve a desmistificação da realidade, ou seja, o olhar singular que o professor desenvolve sobre o aluno e o processo de aprendizagem. Olhar este que se restringe a um profissional da educação, pois os conhecimentos específicos da sua formação e a atuação possibilitam análises que somente ele e sua categoria conseguem apresentar.

- Formação específica: constituir-se profissional docente

Em nossos dias, as relações humanas estão superficiais, aligeiradas e geram a impressão de que tudo pode ser realizado dessa forma. Os professores são questionados em relação à necessidade de os alunos estarem matriculados nas escolas, considerando que poderiam aprender em ambiente doméstico. Diante do contexto, indagamos: como o conhecimento específico de tornar-se e de ser professor é visto, em nossos dias, perante essa organização social?

A história da docência demonstra que, desde seu início, o conhecimento docente passou por comparações com o ato de cuidar das crianças e com a maternidade, trazendo ambas as ações como elementos centrais. Contudo, a categoria sempre buscou provar a especificidade que está envolta na profissão docente. Ser professor é trabalhar com conceitos próprios que possibilitem a desmistificação da realidade; por isso, é posicionar-se como intelectual.

Sobre o conhecimento específico, associado ao ingresso na carreira, a narrativa da Professora Andressa apresenta elementos de quando optou em ser uma docente. Em uma instituição religiosa, antes da opção pela carreira docente, ela

teve o processo de aproximação com as atividades propostas para as crianças. Naquela época, o conhecimento específico era ausente. A professora relembra:

No [nome da instituição], eu pude ter certeza daquilo que eu queria, porque lá eu ajudei a irmã, com os pequeninhos, com ensino no pré, no jardim de infância que era na época... Eu me realizei. Ali, eu tive a certeza do que eu queria, sabe... Assim, uma coisa que nossa... Quando a irmã me designou para cuidar, ajudar, nossa, foi a realização do meu sonho. Assim, eu nunca tive dúvidas daquilo que eu queria. Sempre, como posso dizer, estava dentro de mim. Então, quando fui para escolher o Magistério foi a realização de um sonho meu. Magistério... Amei fazer o Magistério... Amei, amei o Magistério... Os estágios, gostei muito também dos estágios... Assim, eu me encontrei. Eu sou uma pessoa realizada! Posso dizer assim, claramente. Realizo o meu trabalho com muito amor, muito carinho. Sempre digo assim: "Saio de casa feliz". São praticamente 28 anos que já trabalho. (Entrevista com Professora Andressa).

O modo como a Professora Andressa aproximou-se da docência carrega marcas da visão do perfil para essa carreira, como algo inato. Ao mesmo tempo, ela cita a necessidade da formação específica, quando menciona o curso realizado. Sobre o ato de partilhar olhares com professoras atuantes, encontramos aspectos comuns com a Professora Bernadete. No entanto, a sequência entre formação e atuação é diferente diante das duas narrativas, conforme podemos verificar no excerto que segue:

E eu comecei a trabalhar ali; aí a irmã que me recebeu, assim a diretora, muito querida, muito atenciosa... Eu contei que não tinha experiência nenhuma... Que eu estava começando... Era bem novinha... Aí ela assim: "Ah, então vou te colocar com uma professora, em uma sala de aula, para você ver a vivência da sala de aula como que é... Aí você vai tendo essa noção". E daí, acho que eu fiquei uns três meses na sala com essa professora e fiz tudo com ela. (Entrevista com Professora Bernadete).

Fica perceptível que o contato entre sala de aula e formação específica foi inverso nas duas narrativas. A Professora Andressa utilizou o termo cuidar das crianças e citou que foi naquele momento em que ela fez a opção pelo curso do Magistério. Já a Professora Bernadete teve uma forma de adentrar à sala de aula diferente, pois estava com o curso em nível médio concluído, era acadêmica do Ensino Superior e teve o acompanhamento de outra profissional experiente.

As outras narrativas, na construção inicial, também se voltam a como ocorreu a relação formação inicial e atuação. No entanto, as trajetórias das narrativas apresentam-se distintas no aspecto aqui discutido, mas que é sobre uma profissão. Fica-nos a questão: como temos tamanha heterogeneidade ao discutir o ingresso a uma mesma profissão?

- Opção pela carreira docente: influências para ingresso e desenvolvimento profissional

A Professora Bernadete possui influência de sua família, pois tem outros professores nela. A forma de ingresso teve reflexos dos diálogos com sua mãe e suas tias. A professora lembra:

A minha família é de professores, principalmente do lado do meu pai... Várias gerações. Na verdade, eu sempre fui muito quieta, muito tímida e eu não me via como professora até então, nessa fase de formação adolescente e tal. Quando terminei a oitava série, eu tinha de continuar estudando. E daí tinha as minhas tias: “Ah! Vai fazer magistério, o magistério é bom para a mulher, e tal... É bom você ter uma profissão...” E eu assim, no começo: “mas eu tenho vergonha”...Eu falava assim: “Tia, mas eu tenho vergonha de falar em público, de falar, de muita gente me olhando, eu morro de vergonha”. Ela assim: “Não, mas você vai aprender...”. Então, eu fui assim com um certo receio, porque eu sempre fui muito tímida... Tive muitas dificuldades no começo, assim, sabe, eu sempre fui muito quietinha. (Entrevista com Professora Bernadete).

Ter influência e incentivo da família foi essencial para a Professora Bernadete. Do mesmo modo, ela percebeu as mudanças no seu modo de ser durante a formação para a docência. Pelo contato com conceitos de áreas distintas e metodologias, foi ganhando segurança para falar em público. Ambos são alicerces para sua prática posterior, de modo a romper estruturas do *habitus*, no caso, a timidez. Por isso, revelou apresentar nova postura com reelaboração de suas representações a respeito do conhecimento profissional docente.

Como a família, a condição de receber influência dos professores também foi citada no decorrer das narrativas. Verificamos o relato que recorda a caminhada estudantil, sobre as aulas de Língua Portuguesa:

A professora de Português mesmo, que puxaram bastante esse lado e me cativaram. Eu passei também a gostar bastante e fui para essa área também. E também por ter facilidade na questão da língua. (Entrevista com Professora Gabriela).

Além das influências externas, a opção pela docência a partir da escolha direcionada a uma realização pessoal também aparece:

Eu ingressei na carreira mesmo de professor foi porque eu quis, eu sempre quis, sempre sonhei em ser professora. Era o que eu mais queria. (Entrevista com Professora Helen).

O desenvolvimento profissional não ocorre com a formação inicial apenas, mas em um *continuum*; por isso, adentramos as análises das representações sobre práticas apresentadas no início da carreira docente e reelaboradas no seu decorrer.

- Práticas realizadas na caminhada profissional: ser e estar na docência

A postura docente é reflexo das representações que acompanham o profissional. Elas, por sua vez, provêm da relação praxiológica caracterizada pela objetividade e pela subjetividade. Relação esta formulada tanto por características individuais quanto características do espaço em que as pessoas se encontram. Tal espaço oferece condições materiais e de interação entre as pessoas muito próprias, sendo, por isso, elemento influenciador nas representações dos sujeitos. No entanto, defendemos que as opções dos sujeitos não podem deixar de ser levadas em consideração. Ao trazer a terminologia opção, a intenção não é realizar uma abordagem que culpabiliza o profissional sobre o próprio sucesso ou não. A ideia é salientar que nós, na condição de seres humanos, temos voz para delinear nossas trajetórias pessoais e profissionais.

A narrativa da Professora Gabriela ilustra como ela compõe sua representação sobre o ato de estar na docência e propor as práticas de acordo com o contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Eu acho que é porque a gente coloca um objetivo e se o objetivo é alcançado, normalmente você... E a criança é muito receptiva. Já trabalhei com adolescentes e eles não são tão receptivos assim. (Entrevista com Professora Gabriela).

O fato de materializar a intenção daquilo que planejou, aproxima a relação professora e alunos, perante a representação da referida professora. No mesmo viés, a autoria na proposição das práticas desenvolvidas ao longo da caminhada profissional fica explícita, conforme ilustra a narrativa da Professora Helen:

Para mim é a perspectiva que eu sempre busquei, não é o conteúdo. O conteúdo é necessário? É, mas o aluno tem que aprender a ser crítico, ele tem que aprender, ele tem que lutar por isso, por isso que eu me formei em Sociologia também. Por isso, eu busco isso nos meus alunos. (Entrevista com Professora Helen).

A defesa sobre o destino não estar totalmente definido por fatores exteriores à sala de aula também é levada em conta, considerando que o inverso da afirmação seria utópico. Mesmo destacando a força que os sujeitos possuem enquanto compositores da sua história e das representações que elaboram e reelaboram, as condições objetivas da vida são elementos que permeiam as representações do sujeito e até mesmo de um grupo.

A formação específica do professor pode interferir em como será o desenvolvimento da sua autonomia e sua valorização ou desvalorização em nível de categoria. Por exemplo, uma formação que discute o compromisso contra o desmonte da educação terá reflexo muito distinto de uma formação acrítica e voltada

simplesmente ao mercado de trabalho. Nesse sentido, percebemos a carência sobre ações em grupo, com objetivos comuns que poderiam fortalecer a categoria docente. Muitas vezes, temos o professor na perspectiva singular.

As condições de como os professores dialogam com o governo também são frutos das experiências que possuem na sua trajetória formativa, com conhecimentos sobre a atual conjuntura. A percepção sobre o contexto e determinados temas que dele emergem também deriva da caminhada profissional. Outro exemplo é a percepção diferenciada de como as discussões da escola sem partido afetam o trabalho docente. Elas advêm de questões objetivas e subjetivas de cada profissional da educação. A visão depende das representações formuladas sobre questões políticas e o entendimento dos sujeitos como mais presentes ou mais distantes da possibilidade de interferirem na história.

Ao analisar a docência em relação aos trabalhadores operários, Contreras (2012) discute o profissionalismo a partir da proletarização docente e ampara-se nos estudos de Derber. Logo, é possível diferenciar o processo de proletarização entre os professores e os operários porque o que acontece com os primeiros é a perda de seus valores ou sentido de suas pretensões, porém suas habilidades técnicas ainda permanecem. Elas se revelam como uma diferença, a qual possibilita mais prestígio e reconhecimento em relação aos trabalhadores industriais.

No caso dos professores, ocorre a perda de sentido ético implícito no trabalho, assim:

A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional. (CONTRERAS, 2012, p. 56).

O controle exercido sobre os professores, muitas vezes, não é explícito. De forma mascarada, é proposta a aquisição de mais habilidade técnica, por meio de um momento formativo, por exemplo. Com isso, há a expressão superficial de mais qualificação profissional. Por tais razões que causam posições ambíguas, é necessária a análise aprofundada sobre os significados que a terminologia “profissionalismo” poderá assumir. Pode estar no sentido de possibilitar mais autonomia aos professores ou resumir-se em uma alternativa à proletarização, como meio de controlar os professores (CONTRERAS, 2012).



A profissão docente se diferencia das outras ocupações ou profissões liberais. Destacamos que a docência lentamente se afirma distinta de um ofício, em um processo progressivo de profissionalização. A institucionalização dos sistemas escolares possibilitou, portanto, a caracterização de modo mais singular da docência, distanciando-se de um ofício e, em nossos dias, identificamos a luta constante por mais reconhecimento dos profissionais da educação. Estamos, assim, em busca de uma melhor definição da profissão docente (SILVA; ALMEIDA, 2015).

Assim sendo, as afirmações de Silva e Almeida (2015) instigam-nos a refletir sobre: Quais elementos diferenciam e, conseqüentemente, caracterizam a docência diante das demais profissões? Qual a representação dos professores sobre a valorização social de seu trabalho e como essa perspectiva interfere na prática profissional? De acordo com Silva e Almeida (2015):

A busca da profissionalização docente compreende o reconhecimento de que determinados tipos de saberes teóricos e práticos - incluídos em uma formação profissional especializada - são fundamentais ao exercício da docência em instituições formais de ensino. Nesse sentido, tomamos como pressupostos que as diferentes situações que envolvem a própria prática docente demandam do professor não só capacidade de reflexão e adaptação, mas também autonomia. (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 21).

No decorrer dos seus estudos sobre a profissionalização docente, Silva e Almeida (2015) apresentam três grandes dimensões dos referentes nesse processo: conhecimento profissional do professor, prática profissional e engajamento profissional do professor. As autoras destacam que as dimensões não constituem uma hierarquia. A relação entre o viés teórico e o exercício na docência faz parte das análises. Há o esclarecimento de que a teoria e a prática possuem especificidades, mas a primeira não possui valor maior do que a outra ou vice-versa.

#### 5.2.2 Categoria 2: Representações de professoras sobre autonomia na carreira docente

A segunda categoria originada do estudo abrange as representações das professoras da Educação Básica em relação à autonomia no desenvolvimento da caminhada profissional docente. Movimento na carreira docente; estabilidade na área de atuação; conhecimento advindo do tempo na profissão, com a relação entre coletivo versus individual, são, portanto, fatores que compõem as discussões sobre autonomia na carreira docente.

A autonomia não está associada à perspectiva singular de realizar aquilo que se deseja e, com isso, ocasionar disputas entre os profissionais. Pelo contrário, com ela surgem possibilidades de organizar discussões coletivas sobre determinada problemática, de modo a estabelecer pontos comuns para o fortalecimento da profissionalidade de um grupo profissional.

- Novos desafios: sair do ponto estável

A menção do termo desafio, em relação à autonomia na docência, está preocupada em trazer a profissionalidade que permanece em elaboração e reelaboração ao longo da caminhada profissional. Ao mesmo tempo, seria ingênuo deixar de atribuir peso à afirmação de que as condições institucionais repercutem nas decisões pessoais. Na narrativa da Professora Helen, há a ilustração sobre sua representação de restrição da autonomia, tanto institucional quanto individualmente:

Nem a escola tem, nem o professor tem. A minha autonomia só sinto em sala de aula quando eu estou fechada em sala de aula e eu falo, eu converso e digo e busco. Essa é minha autonomia, no momento, é podado, muitas coisas são podadas. (Entrevista com Professora Helen).

Do mesmo modo, a narrativa da Professora Débora traz elementos que se aproximam da representação sobre a restrição da autonomia. Ela também aponta o paradoxo que compõe sua representação quando se considera com alicerces no âmbito do conhecimento para ser autônoma, mas não pode tomar decisões perante as situações do cotidiano escolar:

Que nem elas falaram, dentro da sala de aula em certas coisas, até em relação à escola em si. Dizem que a escola tem autonomia, mas muitas coisas não podem ser resolvidas aqui, tem de passar para a frente; ou, então, eu vejo assim dentro da sala de aula algumas coisas eu não posso tomar a decisão. "Autonomia" a gente tem, mas a gente não pode tomar decisão com relação ao aluno sem passar pela pedagoga, pela diretora, por alguém assim. A gente tem uma autonomia não total, mas até com relação a essa coisa do integral, que ela falou de o aluno passar... (Entrevista com Professora Débora).

Eu também nas minhas aulas, fecho a porta, está ali bonito no papel como vocês querem, está ali, mas dentro da minha sala é outra... (Grupo de Discussão, fala da Professora Helen).

A condição de a professora ter autonomia, mas não poder decidir, é ser vista como contraditória. Portanto, a definição pelas professoras da autonomia na carreira docente é atravessada por aspectos nebulosos. A afirmação, por um lado, traz a representação mista de elementos que concernem ao nível individual, no caso de a professora sentir-se segura para tomar decisões sensatas, com compromisso

profissional. Por outro lado, a representação da Professora Débora carrega a crítica aos elementos institucionais, vistos no momento como desafios.

Na narrativa da Professora Fernanda, fica explícita sua forma de pensar e agir em relação aos desafios como profissional:

Eu acho que nós professores somos formadores de opinião; então, tudo aquilo que a gente planta, a semente que a gente planta, com certeza nós vamos produzir alguma coisa de bom. Só que a gente tem que ter uma postura, enquanto professora, de ter esperança nesse mundo de agora, levantar sempre a autoestima do aluno, acreditar que ele é capaz, tornar ele uma pessoa confiante, que ele tem possibilidades, que ele tem potencial, que eles podem chegar onde eles quiserem, depende deles também, mas muito mais da gente de incentivá-los para que eles queiram cada vez aprender melhor. (Entrevista com Professora Fernanda).

A narrativa demonstra o compromisso profissional, no sentido da responsabilidade assumida na educação. O ato de assumir a responsabilidade durante o trabalho realizado contribui para o desenvolvimento da profissionalidade. Já a responsabilização do professor pela situação econômica e/ou política em que se encontra a sociedade amplia as condições de precarização do exercício docente.

- Estabilidade na carreira: os concursos públicos

Vivemos em tempo de indeterminação. É complexo trazermos o termo autonomia diante da discussão de profissão e diante das contrarreformas presenciadas. Questionamentos que nos surgem, circundam os seguintes princípios: o que desejamos e, portanto, priorizamos no processo de ensino? Como atuamos para alcançar aquilo que almejamos? Buscamos formar estudantes aprendentes? Consideramo-nos profissionais aprendentes?

A representação da Professora Eloísa é assim apresentada:

O profissional que trabalha hoje com a diversidade, ele tem que buscar, ele não pode ficar esperando, não pode culpar o sistema, culpar a sociedade de jeito nenhum. Cada profissional tem que buscar algo para melhorar a sua prática. Porque a gente não pode ficar parado nunca, a gente está sempre estudando, sempre fazendo curso, porque se você fica parado no tempo, o teu trabalho fica empobrecido. (Entrevista com Professora Eloísa).

A narrativa mostra a visão de continuidade defendida pela professora. No entanto, as divergências entre as representações sobre os novos desafios são nítidas:

Aí, eu percebo que as professoras estão se sentindo engessadas, sabe, porque uma professora lá da escola comentou: “Nossa, antes a gente ia tão feliz fazer planejamento, a gente ficava tão tranquilo, ficava... saía feliz de um dia de planejamento, porque a gente planejava aquilo que a gente queria, e a gente conversava, e uma ajudava a outra

e tal, e quando via, fluía, e de uma coisa a gente ia para outra e tal. E agora não, porque, agora, tem assim, como dizer, existem os passos que você tem que seguir e você...eu acho assim que o planejamento não está sendo tão flexível (Grupo de Discussão, fala da Professora Fernanda).

De uns tempos para cá, não sei se é o sistema... Você sai daqui, às vezes, insatisfeita, porque você vem para transmitir alguma coisa e parece que essa geração não está querendo receber com tanta facilidade (Entrevista com Professora Caroline).

A heterogeneidade dos posicionamentos, percebida diante de como as situações são analisadas, demonstra o processo em que possuímos uma caminhada para estabelecimento de referentes da profissionalidade docente.

- Exercício na docência: possíveis interferências do tempo na carreira, com a relação entre individual e coletivo

O conhecimento profissional envolve esquemas práticos e esquemas estratégicos. Os primeiros referem-se às rotinas enraizadas e que trazem elementos comuns entre os profissionais com dada cultura; por isso, são vistos como meios de conduzir a ação. Os segundos são compostos por elementos fundantes da profissão, no caso, conceitos específicos da área em que atua, além dos saberes da experiência concreta.

O tempo no desenvolvimento profissional é assim percebido pela Professora Fernanda:

Essa forma de pensar foi um processo, foi um processo ao longo da carreira, ao longo desses anos. No começo, a gente trabalhava, mas não pensando muito no futuro, não pensando muito naquilo que você pode representar na vida do aluno. Depois com o tempo que a gente vê o quanto a gente é importante na vida de cada criança que passa pela gente. Isso se deu acho que com a formação e a vivência com as colegas. (Entrevista com Professora Fernanda).

Com o ato de desmistificar as experiências, os saberes adquirem significação, porque apenas a aparência dos fatos não nos fornece tudo o que necessitamos para compreender a profissão docente. A curiosidade epistemológica, durante a aprendizagem da docência, torna possível o refletir sobre a ação ao logo do tempo.

O ponto de convergência das discussões da presente pesquisa, com base nos elementos que emergiram das narrativas, surge ao considerarmos que a profissionalização ainda é um processo em construção quando referente à condição da docência. A autonomia da categoria docente apresenta-se como algo que os integrantes buscam, mas não constatam possuir fora da própria sala.

Conforme nos traz Romanowski (2007), na definição de uma profissão, quem realiza o trabalho tem o direito de decidir sobre o que fazer. Assim, há a garantia da autonomia profissional. Frente a tal consideração, a situação da docência apresenta-se distinta, pois a autonomia docente é restrita. Frequentemente os vieses que permitem a participação dos professores são o pedagógico e o administrativo no âmbito de escola, mas não na dimensão política. É notório, portanto, que, “[...] a carreira do professor não é definida pelo próprio sujeito, ela está submetida às políticas educacionais, pois, desde o ingresso na carreira, tudo é controlado pelo sistema de ensino” (ROMANOWSKI, 2007, p. 20). Com isso, há o aumento das exigências externas aos docentes e controle sobre eles. Estabelece-se a relação de quanto maior esses dois fatores citados, menor é a autonomia do professor.

Ao destacar questões sobre a autonomia docente, Romanowski (2007) defende que as normas, as regras e as atividades impostas aos grupos e aos sujeitos fazem com que eles apenas executem as decisões. Por consequência, os sujeitos deixam de trabalhar com a capacidade de autodecisão e não há a ampliação da autonomia. A redução da autonomia do professor interfere na constituição da sua identidade, no seu maior ou menor reconhecimento social.

A defesa do termo “profissionalidade” é, então, realizada, com a busca da especificidade da ação docente, em vez do discurso do profissionalismo ou retórica da profissionalização. A questão da restrição da autonomia nos grupos em que estão a caminho do processo de profissionalização aparece no momento em que Fernández Enguita (1991) caracteriza as semiprofissões. Estas constituem de:

Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991, p. 43).

A docência apresenta características diferenciadas. Realizamos tal afirmação a partir da forma como Fernández Enguita (1991) a analisa. O referido autor aponta cinco características para definir o que é uma profissão e, posteriormente, é possível observarmos as aproximações e os distanciamentos entre a condição dos professores. As cinco características citadas para análises sobre um grupo e se este constitui uma profissão são: competência, vocação, licença, independência e autorregulação. A seguir, colocamos os elementos centrais

de cada uma das características que definem uma profissão, na concepção de Fernández Enguita (1991).

Iniciamos com as análises sobre a competência, como uma das características do profissional, a qual depende da formação específica. Fernández Enguita (1991) salienta a necessidade da formação em nível universitário e, por meio desta, a possibilidade de o profissional adquirir um saber que não poderá ser avaliado por outros indivíduos que não fazem parte do seu grupo. Assim: “Só um profissional pode julgar a outro, e só a profissão pode controlar o acesso de novos membros, já que ela pode garantir e avaliar sua formação” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991, p. 43). Nessa perspectiva apontada, o profissional é considerado aquele que detém o conhecimento tecnicamente competente e reconhecido socialmente. Entretanto, apenas o conhecimento técnico não garante a atuação exitosa de um profissional, porque ela depende da forma como serão realizadas as ações. Por isso, a competência abrange também conhecimento que tem denso valor social.

Outra característica citada relaciona-se à vocação, mas que possui um sentido distinto atribuído pelo senso comum ao próprio termo. Enquanto atributo que se dirige a uma profissão, refere-se ao fato de que um profissional está a serviço de seus semelhantes. Essa é a justificativa teórica para proibir a competição entre os membros de determinada profissão. O trabalho de um profissional tem, também, como retribuição os honorários e não um preço previamente estabelecido; portanto: “A profissão caracteriza-se por sua vocação de serviço à humanidade” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991, p. 44). Assim sendo, a verdadeira razão da proibição da concorrência entre os membros de um grupo é evitar a queda das retribuições, as quais são o principal atrativo de uma profissão liberal.

Igualmente à discussão sobre o significado atribuído à vocação e a análise crítica sobre o estabelecimento dos honorários para o profissional liberal, Fernández Enguita (1991) efetua a crítica sobre o reconhecimento de competências de um grupo profissional. O fato salientado é de que uma profissão pode até mesmo não reunir todas as competências, mas basta que o público as reconheça. Nesse sentido, destaca que é para a importância da utilização e o reconhecimento social de jargões próprios da profissão, como elementos essenciais para obtenção da presunção de competência.

Como uma terceira característica utilizada na definição de profissão, Fernández Enguita (1991) apresenta a terminologia “licença”. Ela é expressa por

meio de diplomas. Abrange de forma geral a própria competência técnica e a vocação de serviço. É por meio da licença que acontece a demarcação do campo exclusivo aos profissionais de um grupo. Tal campo geralmente possui o reconhecimento e a proteção pelo Estado (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1991). Nesse caso, percebemos como as demarcações referentes às profissões têm sido rompidas pela flexibilização do trabalho em uma sociedade neoliberal.

Para a definição de uma profissão, o termo “independência” aparece como a quarta característica elencada por Fernández Enguita (1991). Tal característica comporta a ideia de que os profissionais têm uma espécie de autonomia dupla. A duplicidade é formada tanto diante das organizações, ao exercerem de forma liberal as profissões, quanto dos clientes, no momento em que recorrem aos serviços do profissional. Nessa situação, percebemos a distinção que o autor mencionado salienta entre a relação de um cliente com a loja e a relação estabelecida entre um cliente com o profissional. A distinção pauta-se na necessidade que o cliente apresenta frente ao profissional que detém um saber específico de um campo.

Para compor a definição em questão, Fernández Enguita (1991) ainda menciona a característica da “autorregulação”. Desta vez, cita a necessidade de um código de ética próprio para a profissão, da mesma forma que o estabelecimento de órgãos próprios, a fim de trabalhar com os conflitos internos. Competência exclusiva é o termo central dessa característica de uma profissão. Fica-nos explícito o direito que uma determinada profissão tem de julgar seus próprios membros, não apenas cedendo a capacidade de julgamentos e decisões aos clientes, ao poder público ou membros de outros grupos. Essa característica também não pode ser levada à condição extrema, na qual ocorre o fechamento de determinada categoria ao contexto social.

Silva (2011) considera que, com base na categoria trabalho, a docência é um ato histórico. Ela passa por transformações do ponto de vista político e social. Ao mencionar que o trabalho é uma atividade intencional humana, a autora também aproxima essa compreensão sobre a função do professor, quando ele carrega a história da constituição da identidade social e profissional. Essa identidade não é vista como unicamente composta pela marca pessoal, mas, sim, como “expressão do coletivo e do histórico no sujeito” (SILVA, 2011, p. 348).

Ser professor envolve as condições objetivas e subjetivas de atuação e desenvolvimento da profissionalidade. Por isso, a complexidade da formação dos

professores. No entanto, o processo formativo não pode ser tomado como único fator na profissão, assim como evidencia Silva (2011, p. 353) quando afirma que “[...] tratar de profissionalização é, necessariamente, tratar da categoria, da luta de classes, que é o cerne de seus direitos básicos”. A partir disso, ficam-nos perceptível que, com tais movimentos da organização social, os espaços de alienação ou de criação estão presentes na dinâmica histórica do trabalho do professor. Diante da dinâmica com base no contexto histórico, os fatores individuais e sociais apresentam-se sempre em correlação.

### 5.2.3 Categoria 3: Representações de professoras sobre reconhecimento social do docente

A terceira categoria que tem origem no estudo direciona-se ao reconhecimento social do professor, partindo das representações de professoras da Educação Básica. As discussões que permeiam a presente categoria referem-se: ao papel do professor diante da organização social presente; e às dificuldades do professor no desenvolvimento do trabalho no contexto atual.

As análises referentes ao reconhecimento social estão voltadas à verificação da intensificação que o trabalho do professor vem enfrentando, com ampliação da burocracia e da complexidade do cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, as possibilidades de superação são pensadas nesta seção da pesquisa.

Quando nos debruçamos a refletir sobre a carreira do magistério, pensamos na complexidade que o envolve. Coelho e Diniz-Pereira (2017) afirmam que a diferença, em relação aos outros ofícios e às profissões, traz a demanda de a docência refletir e analisar o contexto social, político econômico e cultural.

- Função do professor na presente organização social

Um paradoxo instala-se: ao mesmo tempo que o professor é culpabilizado pelos resultados, a capacidade de decidir em relação ao próprio trabalho lhe é tomada pouco a pouco. As interferências externas tomam seu espaço de atuação e o conhecimento específico do profissional, na condição de intelectual, torna-se algo desconsiderado na esfera social. As interferências externas em relação ao grupo profissional específico, de modo extremo, enfraquecem o reconhecimento social da



categoria e a desvalorização do conhecimento específico torna-se crescente. A Professora Andressa explica:

As professoras, hoje, são pouco ou quase nada valorizadas. Não têm sido valorizadas hoje em dia. O sistema joga uma coisa em cima de você, e você tem que pôr em prática, sabe? Eles tomam as decisões deles lá... (Entrevista com Professora Andressa).

Distorções são apresentadas na mídia, com o intuito de desvalorizar o trabalho da categoria por meio de explicações advindas de fatos não comprovados, mas que mexem com crenças, com temas polêmicos. Por exemplo: as inversões sobre o ensino nas escolas de temas como religião e sexualidade. Abordagens deformadas em relação às redes sociais fazem com que a sociedade enxergue o trabalho do professor com distorções advindas de um olhar que descredencia intencionalmente a escola para poder exercer maior força em relação à consciência dos sujeitos. Quanto maior a condição de desconfiança em relação ao trabalho do professor, mais fácil ficará para as condições de exploração ao trabalhador e também de se instalarem na ausência de resistência, por meio de argumentos originados na compreensão histórica, por exemplo.

A valorização salarial dos professores não é colocada na pauta das discussões. Pelo contrário, médias salariais são apresentadas na mídia, como forma de comprovar a condição de superioridade dos professores. Condição esta irreal, mas capaz de causar significativo distanciamento entre a sociedade e os docentes. O reconhecimento social do professor é comprometido com ações desta natureza e a intenção de quem lidera tais ações é realmente essa.

Perguntas são inevitáveis. Como as condições da atuação dos professores realmente serão conhecidas? Ao pensarmos nessa indagação, algo que pode vir às nossas mentes é o fato de ouvir, dos profissionais, discussões sobre a educação, que estão voltadas a uma escola pública de qualidade. No entanto, como é possível pensar no inverso? Como discutir temas da educação na ausência dos profissionais do campo e desconsiderando o progresso da ciência por meio dos resultados comprovados nas pesquisas?

- Docência e contexto atual: dificuldades relatadas

O presente estudo traz relatos das professoras sobre a desvalorização social que identificam desde o ingresso na carreira, mas com crescente desqualificação,

criminalização do professor e desrespeito nos últimos anos. As invenções daquilo que o professor não realiza ficam cada dia mais fortes.

As medidas realizadas em relação à educação acabam sendo voltadas a agradar ao mercado financeiro. Nesse contexto, os profissionais da educação pouco são chamados ou até mesmo ouvidos diante das decisões. O foco central passa a ser o mercado e a geração de lucros. Assim, o reconhecimento do profissional fica atrelado à produção do capital econômico. Conforme explica a Professora Caroline:

É, de um modo geral, professor de Ensino Fundamental de turmas iniciais são professorinhas. Dá a impressão assim que a gente ensina o trivial e só, né, porque ensinar a ler e a escrever, tem gente que acha que é uma coisa tão básica, que não é tão interessante. (Grupo de Discussão, fala da Professora Caroline).

Ao discutir o reconhecimento da profissão docente, algo que tem forte influência é como o próprio grupo percebe o acesso de novos integrantes à carreira. Os integrantes com maior tempo de exercício profissional na docência participam ativamente da formação dos futuros integrantes na carreira? A seleção dos futuros integrantes é realizada de qual modo? Como ocorre o acesso à profissão? Ocorre um esvaziamento social da profissão?

A última questão leva-nos a pensar ainda sobre as possibilidades caso o esvaziamento social citado seja identificado. Vivemos momentos que as lutas entre os campos estão fortes. A repercussão delas no campo educacional, por exemplo, é o descrédito que a profissão docente enfrenta. O ato de questionar a necessidade da escola é um dos aspectos que integram a teia relacionada ao descrédito sobre a docência. Representações distorcidas são produzidas constantemente diante da velocidade e superficialidade em que os temas são abordados.

A narrativa da Professora Caroline evidencia sua representação sobre a profissão, após sua caminhada com mais de 25 anos na carreira:

O ser humano é muito complicado, muito difícil. Eu não sei, mas me disseram que é uma das carreiras mais difíceis, não é valorizada. Você está formando ali, nos primeiros anos que é a formação, e você está ali presente na formação de muitas crianças. (Entrevista com Professora Caroline).

Diante do panorama caótico, indagamos sobre a melhor forma de propormos aproximações entre os membros da categoria e a sociedade de modo geral para discutir sobre: precarização do trabalho, alienação do trabalhador, lógica neoliberal, produção acadêmica alicerçada no modelo produtivista e proposições de privatizações crescentes no campo educacional, por exemplo. O reconhecimento

profissional está associado à compreensão que a sociedade possui ou não sobre a função social da escola, assim como a incorporação de uma representação genuína ou distorcida.

O estudo sobre a profissionalidade docente envolve a condição de distinguir e de identificar o trabalho docente em relação aos demais trabalhos (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017). Nesse caso, a singularidade do magistério é destacada. Por isso, discutir a profissionalidade docente leva-nos a repensar qual o sentido autêntico da profissão docente. O reconhecimento da docência perpassa pelo olhar singular para ela mesma e não via comparações. Uma metáfora apresentada por Coelho e Diniz-Pereira (2017) faz menção à observação do magistério em seu espelho em vez dos delineamentos de visões paralelas atreladas às especificidades de outras profissões.

Identificamos que a compreensão dos processos humanos e o desenvolvimento científico demandam aproximação entre profissionais de determinada área e sociedade. Com a aproximação, torna-se possível a composição da real representação da comunidade sobre o trabalho do professor. Com isso, o mercado deixa de interferir totalmente nas ações a serem tomadas e os interesses pragmáticos podem ser detectados pela sociedade no lugar de apenas aceitá-los como explicações viáveis.

Em nossos dias presenciamos, além da culpabilização dos professores, momentos que os profissionais são criminalizados. Diante do cenário nebuloso, emerge a questão: como discutir o reconhecimento dos profissionais que não estão sendo ouvidos e que se deparam com inúmeras ações impositivas, as quais possuem como principal ingrediente o desrespeito?

A autonomia dos profissionais das instituições públicas é atacada. A validade do conhecimento das ciências humanas é questionada, com uma intenção clara: barrar seu desenvolvimento. Tal fala possui orientação distinta, sendo alimentada pela corrente neoliberal. A Professora Eloísa reflete:

Eu acho que, talvez, o egoísmo, ou talvez medo das pessoas, de pensar mais no coletivo e de pensar mais no individual. Hoje em dia, medo de perder alguma coisa. Há pessoas que: “Ah, porque eu entrei agora, estou no estágio probatório, não posso lutar pelos meus direitos, vou esperar”. Então, tudo isso influencia. E, também, o sistema do governo como um todo. Ele usa alguns discursos que coagem os professores, que deixam os professores meio amedrontados [...]. (Entrevista com Professora Eloísa).

Estamos diante de um ataque ao pensamento crítico, com a criminalização dos docentes. Os professores compõem uma categoria profissional que está preocupada com a realização da própria formação, defendendo que ela ocorra em nível superior assim como as demais profissões. A responsabilidade do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem é positiva para seu reconhecimento, desde que a responsabilidade seja entendida como compromisso profissional (CONTRERAS, 2012) e modo de perceber o papel do ensino na sociedade. No entanto, quando ocorrem distorções, a responsabilidade passa a ser vista como responsabilização do profissional e por meio dela ocorre atribuição da culpa pelo fracasso escolar, em sua total abrangência, recaindo, assim, sobre a classe docente.

Sobre a imagem que os próprios professores carregam da docência, é perceptível que esta não traz o sentimento de valorização profissional. Os docentes acabam, muitas vezes, por associar o seu trabalho a elementos que não fazem referência direta com a dimensão profissional.

Os professores salientam aspectos subjetivos como aqueles que são os mais relevantes para se manterem na profissão. A manifestação do lado profissional fica secundarizada (PAPI, 2005). Acreditamos que esse fato deriva da caminhada histórica da docência, pois esta apresentou a visão inicial fortemente atrelada ao cuidado das crianças. Muitos resquícios da docência como uma extensão da maternidade ainda permanecem em nossos dias. Assim, é importante que os participantes da categoria docente apontem os princípios profissionais que interferem de modo direto nas condições da docência.

Sobre a profissionalização docente, Arroyo (2013, p. 29) afirma que esse processo depende do reconhecimento do saber dos professores pela sociedade e assim pontua: “Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e autoimagens”. Nesse aspecto, fica-nos nítida a necessidade do reconhecimento tanto pela própria categoria de seu saber quanto em uma dimensão mais ampla; nesse caso, referimo-nos à sociedade.

Para a construção do reconhecimento social de uma profissão, Arroyo (2013) destaca a necessidade de conhecermos a nossa própria história. Somos a imagem social construída a respeito do ofício de mestre e as formas diversas de

exercer tal ofício. Há, desse modo, um distanciamento entre a imagem que os professores possuem de sua profissão e a imagem presente na sociedade.

A afirmação anterior faz menção aos estudos de Arroyo (2013, p. 30), no momento que o autor reflete: “O desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e autoimagens pretendidas por cada um cria uma tensão, um mal-estar que mantém sempre a pergunta: quem somos?”. Tal reflexão leva-nos a perceber os desencontros que se fazem presentes quando realizamos as análises sobre a docência e as diferenças entre as imagens sociais dessa profissão.

Na própria categoria, as divergências estão presentes a partir dos níveis de atuação dos professores, o que nos leva a partilhar da seguinte consideração: “Cada grupo de docentes tem experiências peculiares do reconhecimento social” (ARROYO, 2013, p. 30). A partir dessa enunciação, é possível destacarmos que as imagens carregadas pelos professores de Educação Infantil diferem daquelas levadas pelos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, as quais ainda se apresentam distintas dos anos finais e do Ensino Médio.

Antes de aprofundar as análises em relação à profissionalidade, é necessário conceituar “profissão”. Não é possível discutir a profissionalidade sem estabelecer a delimitação do que é considerada uma profissão. Assim, as formas de controle de um grupo não podem estar totalmente ausentes, pois “[...] uma profissão se desenvolve ou emerge relacionada a uma determinada estrutura social, sendo reconhecida quando a ela se vinculam formas de controle, respeitada a autonomia que lhe é inerente” (WEBER, 2003, p. 1135).

Ao trazermos o termo “profissão”, amparamo-nos nas considerações de D’Ávila e Sonnevile (2008, p. 26), quando mencionam: “O conceito de profissão (do latim *professio*: declaração, profissão, exercício, emprego) evolui socialmente e está marcado por mudanças sociais e econômicas ocorridas ao longo da história”. Nesse viés, está a diferenciação entre o significado comumente atrelado aos termos “ofício” ou “ocupação”. A tomada de decisões pelos membros de um grupo, a união entre eles e um código comum envolvem a concepção de profissão a partir da ideia de autonomia, portanto: “Ao lado da formação especializada, a profissão requer autonomia e colegialidade. A autonomia refere-se à capacidade de tomar decisões, e a colegialidade refere-se à união coesa entre os membros de um grupo regulados por um código comum” (D’ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p. 26).

Sobre o desenvolvimento de uma profissão, D'Ávila e Sonnevile (2008) pontuam que seu processo de profissionalização se refere à aquisição de capacidades específicas da profissão. Além da formação, envolve características de cunho subjetivo, nesse caso: aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que se constroem no exercício da profissão. As condições de trabalho estão envoltas nesse processo.

Ao analisarmos a condição dos docentes em relação ao poder público, refletimos a respeito do fato de que a classe se encontra em uma situação de pouca autonomia sobre o processo de trabalho. Tal condição é nítida quando, conforme explicita Fernández Enguita (1991), ainda que um grande número de profissionais com as mesmas competências e direitos dos integrantes dos grupos relativos às profissões liberais trabalhem como assalariados para organizações públicas ou privadas, os grupos com grande força corporativa, como médicos, advogados e arquitetos, conseguem conservar grande parte de sua autonomia no desenvolvimento do trabalho. Além da autonomia, os grupos mencionados também conservam seus privilégios em termos de renda, poder e prestígio.

A análise das narrativas mostrou como as representações das professoras estão carregadas de marcas do contexto histórico que as acompanha e como se posicionam perante ele. Vivências de processos individuais e coletivos estiveram na essência das três categorias apresentadas, com maior ou menor presença. Com tal compreensão, caminhamos para as considerações finais do presente estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma espécie de misto das vivências dentro-fora e fora-dentro da carreira, em que se entrecruzam práticas com intenções explícitas com aquelas que ainda não possuem intenções bem delineadas. As últimas nascem em uma perspectiva da consciência que caminha para tatear quais ações serão realizadas naquele momento, de modo a estabelecer relações com as outras práticas que, no caso, já possuem intenções explicitamente definidas no âmbito pedagógico. O caminho inverso também se faz presente, conforme corroboram os dados desta pesquisa. Por isso, justifica-se a menção dessa combinação entre vivências que se dão fora da carreira com as vivências que ocorrem no espaço interno dela e vice-versa, compondo a forma como se organiza a profissionalidade docente.

Ao verificarmos as oito narrativas, são perceptíveis os momentos de ir e vir diante das dificuldades encontradas no exercício docente. As professoras descrevem momentos de angústias, seus medos, suas indecisões, períodos em que, por um lado, sentiram uma forte pressão sobre seus ombros para serem aprovadas pelo próprio grupo. Por outro lado, as professoras, participantes da presente investigação, também trazem exemplos de momentos que conversaram com colegas de profissão, observaram suas práticas, compartilharam com eles.

É exatamente esse conjunto descrito de relações que também perpassa a profissionalidade docente, com etapas nem sempre tão fáceis em um primeiro momento, mas que estão carregadas de significados e repercutirão na forma como apresentaremos nossas representações sobre a profissão. Consideramos que aquilo que imaginamos junto ao que experienciamos forma o que trazemos como própria representação; no entanto, ela não advém puramente daquele sujeito que a expressa, porque ele a expressa a partir das relações que estabeleceu com os outros em sua volta.

Por tais motivos, a profissionalidade analisada em âmbito mais amplo, está carregada de condicionantes externos e internos, os quais a determinam e envolvem tanto a subjetividade das professoras participantes do estudo quanto o contexto social, político e econômico. Diante de tal constatação, o equilíbrio é essencial e faz com que seja possível pensarmos em pontos comuns e pontos singulares da profissionalidade docente. Os primeiros são formados por referentes da carreira profissional, ou seja, norteadores coletivos da profissão. Os segundos são

compostos por princípios mais individuais do professor, formados pelos traços da profissionalidade docente.

Diante da problemática de pesquisa – quais as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento da sua profissionalidade? –, consideramos a profissionalidade um processo que estará sempre em desenvolvimento na atuação no professor. No entanto, as narrativas trazem pontos fundantes na combinação típica de uma profissão, sendo eles: a) conhecimento específico; b) autonomia nas ações; e c) reconhecimento social.

Nas representações expressas pelas narrativas, grande parte dos integrantes da carreira docente buscam a autonomia, mas não revelam possuí-la. A autonomia é aludida pelos professores apenas em relação à sua sala de aula, e o grupo investigado não coloca a importância da publicização das práticas, da autoavaliação e da autoformação.

Uma fragmentação da categoria é notória, havendo apenas em determinados grupos uma coesão mais forte, por isso a adesão do termo “subgrupos” para trabalharmos nesta tese. As diferenças são colocadas nos processos de decisão em cenários dos subgrupos distintos. O fator rotatividade dos professores e o início do trabalho do licenciando com as turmas antes mesmo de findar o curso de formação inicial também aparecem como forma de precarização das relações na categoria docente. Nesse sentido, a fragmentação fica notória quando as professoras explicitam a representação da autonomia como resultado daquilo que realizam em sua própria sala de aula, por exemplo.

Os argumentos para sustentar a tese de que as professoras apresentam os princípios de como desenvolvem sua profissionalidade atribuindo ênfase aos fatores mais singulares, nesta pesquisa, denominados como traços da profissionalidade, advêm das análises das narrativas. Nessa condição, ainda é notório que possuímos uma longa trajetória para esboçar princípios que sejam de determinada forma comuns, sem, no entanto, retirar a autoria dos professores. O sentido do termo “comum”, nesse caso, está relacionado a um reservatório de conhecimentos em que a categoria possa ter acesso irrestrito e que seja alimentado constantemente.

Diante do exposto, ressalvas são perceptíveis, pois as narrativas também revelam momentos em que as professoras mantêm aproximação com o coletivo. Portanto, enquanto grupo, elas elaboram referentes da profissão, nesse caso sendo princípios comuns, por exemplo: o ato de cursar a formação em nível superior e o



olhar das professoras iniciantes e ingressantes voltado para as professoras com período maior de exercício na carreira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, tendo forte reflexo para a docência.

A profissionalidade docente envolve eixos amplos: conceitos comuns da formação específica, posicionamentos com argumentos provenientes do grupo de trabalho, para os quais alicerçamos as análises na combinação típica estrutural das características de uma profissão. Ela também apresenta eixos singularidades: trajetórias particulares, escolhas e vivências pessoais. Por isso, as análises das narrativas ocorreram individualmente, mas relacionando-se entre si com elementos capazes de formar um todo: conhecimento, autonomia e reconhecimento social.

O conhecimento específico do profissional refere-se àquilo que somente ele tem propriedade para desenvolver, sendo o conteúdo do seu trabalho. Os conceitos próprios da sua formação inicial e continuada compõem o conhecimento do profissional. A atuação também possibilita ampliação dos conhecimentos, evidenciando a relação teórico-prática. Diante disso, as narrativas, repletas de princípios heterogêneos, trouxeram marcas sobre a escolha, o ingresso profissional e o que as professoras consideram ser sua essência ao estarem nessa carreira.

Sobre a autonomia na carreira da docência, as professoras demonstraram as contradições envolvidas na noção daquilo que se pode considerar como profissional autônomo. Paradoxos como: a conquista da autonomia e sua relatividade, da mesma forma que, a autonomia profissional sendo antes de tudo coletiva permeiam a composição das representações das professoras, trazendo os dilemas com os quais se deparam.

O reconhecimento social mostra-se, como elemento que integra dada combinação típica para caracterizar uma profissão, por exemplo, por meio da análise sobre a responsabilidade pública do professor, a qual é evidente que se difere da responsabilização atribuída ao professor. O desgaste do campo profissional, a corrosão do campo e a atuação são originados pela responsabilização do professor. Por tal motivo, indagamos: como ultrapassar a condição de responsabilização para assumirmos a condição de responsabilidade pública?

São necessários elementos comuns aos membros que pertencem a uma mesma profissão. Essa é uma afirmação que advém dos estudos que se voltam às temáticas da sociologia das profissões. No caso específico da docência, os

professores, como componentes de sua profissionalidade, citam mais os traços característicos de sua prática do que referentes gerais sedimentados pela categoria.

As professoras citam elementos individuais: atitudes, escolhas, aquilo que acreditam para definir suas decisões, mas não trazem com força em suas narrativas os elementos comuns da carreira: decisões que defendem e partiram do grupo a que pertencem. A ampliação desse conjunto comum, com as bases da profissionalidade, é difícil de ocorrer porque há uma rotatividade grande e os profissionais que permanecem sentem dificuldades em publicizar as práticas realizadas. Ao aposentarem-se, muitas características de sua profissionalidade não foram conhecidas pelos colegas de profissão e eles, tateando a área de atuação, iniciam novamente na busca por elementos que já foram identificados em outros contextos, mas ficaram sem publicizações para a categoria.

Ao delinear as considerações finais do presente texto, o papel fundamental da pesquisa para a área da formação de professores, no campo da educação merece destaque. Desse modo, com a intenção de sintetizarmos sobre o papel da pesquisa, apontamos que o motivo de pesquisar está em lutar e resistir. Com o ato de pesquisarmos, é possível acreditarmos que a realidade pode ser diferente.

Retomamos o conjunto de questionamentos apresentados no início da pesquisa: Quais as representações das professoras sobre o conhecimento próprio da docência? O que constitui o conceito de autonomia nas representações das professoras? Como o reconhecimento social é revelado nas representações das professoras? As participantes do estudo trazem suas representações sobre o conhecimento próprio da docência como aquele que adquirem durante a formação inicial e apontam a acolhida na instituição como fundamental para o desenvolvimento do seu conjunto de conhecimentos. As relações humanas são evidenciadas nos relatos assim como ocorre o ato de lamentar sobre as mudanças ocorridas nas escolas ao longo dos anos, mas as discussões políticas e seu reflexo no ensino estão ausentes. As descrições sobre as práticas propostas pelas professoras no decorrer da carreira são realizadas timidamente, do mesmo modo que a menção dos conteúdos trabalhados nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o processo da alfabetização.

O conceito de autonomia para as professoras traz contradições, pois elas mesmas consideram que são autônomas; no entanto, não encontram a possibilidade

de exercício completo quando demonstram seus posicionamentos na escola e atendem ao sistema educacional. As representações das professoras revelam que o reconhecimento social ocorre de modo relativo em cada situação analisada, sendo diferenciado pelos pais/responsáveis integrantes da comunidade e pela mídia.

Silenciamentos são identificados por meio da análise das narrativas e do grupo de discussão e, com base nos conceitos alicerçados em Bourdieu (2015) e Lefebvre (1983), é possível ressaltar que elementos macroestruturais estão ausentes nas falas das participantes da pesquisa, por exemplo: análises sobre as políticas educacionais, olhar sobre a carreira docente, discussões voltadas às próprias condições de trabalho e a condição da educação pública no que se refere ao financiamento. O que ocorre é a valorização das relações pessoais, no âmbito micro, apontando as relações entre as famílias e o comportamento apresentado entre pais, filhos e professores. Tais dados denotam o movimento ainda de construção da profissionalidade docente, permeado pela precarização no decorrer de 25 a 30 anos de trabalho, avaliando que a própria condição das professoras aposentadas e em exercício profissional é visto como componente que revela uma tendência crescente a ocorrer, diante do contexto político e econômico que nós professoras estamos.

## IMPRESSÕES FINAIS

### SOU FEITA DE RETALHOS

Sou feita de retalhos.  
 Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela  
 minha e que vou costurando na alma.  
 Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me  
 acrescentam e me fazem ser quem eu sou.  
 Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...  
 Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma  
 saudade...  
 Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais  
 completa.  
 E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de  
 pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da  
 gente também.  
 E a melhor parte é que nunca estaremos prontos,  
 finalizados...  
 Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.  
 Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte  
 da minha vida e que me permitem engrandecer minha  
 história com os retalhos deixados em mim. Que eu  
 também possa deixar pedacinhos de mim pelos  
 caminhos e que eles possam ser parte das suas  
 histórias.  
 E que assim, de retalho em retalho, possamos nos  
 tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".  
 (Cris Pizzimenti)<sup>50</sup>

Com o poema é possível refletir sobre a forma como o saber é tecido em nossas vidas. Para isso, a palavra “saber” é trabalhada em sua amplitude, remetendo-se tanto àquele reservatório que tangencia o campo profissional como ao conjunto de saberes que também perpassa nossas vidas de modo geral. Ainda é importante destacar que consideramos a presença de um espaço em que saberes de naturezas distintas entrecruzam, sendo o fenômeno explicado pelo fato de não advirem de um único sujeito. E a descrição do movimento complexo da composição/recomposição dos saberes pessoais-profissionais e profissionais-pessoais torna-se de extrema necessidade para explicar o desenvolvimento da profissionalidade docente, na presente investigação, especificamente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo de um caminhar, nossos saberes são alimentados e alterados, por meio de diversificadas experiências. Estas, por sua vez, não estão atreladas apenas ao número de anos que passamos em uma carreira ou até mesmo ao fato de termos mais/menos idade se comparados à outra pessoa. Portanto, a analogia do poema

<sup>50</sup> Poema extraído de <https://www.recantodasletras.com.br/discursos/6198424>. Acesso em: 4 jun. 2019.

com o processo de desenvolvimento da profissionalidade é pertinente no sentido de que o tornar-se professor e o ser professor são processos que não acontecem de modo solitário. Sempre estamos retomando pontos de partida, podendo ser exemplificados pelas descobertas já realizadas, e, por isso, conseguimos avançar em relação aos conceitos elaborados, os quais passam por constantes reelaborações.

Quando a autora do poema destaca que são os pequenos retalhos responsáveis por formarem sua alma, a metáfora revela muito da compreensão sobre as histórias de vida dos sujeitos. Ao associar especificamente com as narrativas da formação dos sujeitos, o movimento que as professoras revelaram, sobre como se apresentam hoje, sendo um reflexo das suas percepções do ontem, também confirma que os episódios do desenvolvimento de sua profissionalidade estão carregados de marcas advindas das relações com outros sujeitos. Tais relações não ocorrem apenas no espaço do trabalho, mas no tecido social de modo geral; portanto, trazem vivências do desenvolvimento do professor como profissional e também como pessoa.

Da mesma forma que o poema revela o infinito em relação ao nosso crescimento como seres humanos, sempre prontos para adicionarmos algo novo às experiências, é possível também olharmos para a profissionalidade docente nesta perspectiva de sempre apresentarmo-nos aptos para receber algo novo; logo, é possível detectar um movimento permanente. Tal questão é explicada pelo fato de o desenvolvimento da profissionalidade perpassar toda a vida profissional do professor e ainda abarcar aquilo que está além dela, referindo-se à atmosfera das vivências pessoais.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Cristovam da Silva. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ALVES, Giovanni. Trabalho, capitalismo global e “captura” da subjetividade: uma perspectiva crítica. In: SANT’ANA, Raquel Santos *et al.* (Orgs.) **Aveso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 41-59.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e centralidade do mundo do trabalho**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAUJO, Mairce da Silva. Narrativas docente: saberes, práticas, significações. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da (Orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 43-53.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARRETO, Magna Sales. **A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de Pedagogia da UFPE**. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- BODIÃO, Idevaldo da Silva; FORMOSINHO, João. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 36, n. 1, p. 403-418, jan./abr. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- CALLEJO, Javier. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación**. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.
- CAMPOS, Marília Andrade Torales; GUÉRIOS, Ettiène. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017.

CARDIN, Dirceu Galdino. **Poemas da Serra do Mar**. Maringá: Miraluz, 2006.

CARDOSO, Isabel Cristina da Costa. Contribuições do pensamento de Henri Lefebvre à teoria social crítica marxista. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 39., 2015, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: UERJ, 2015. p. 1-30.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 21-29.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. Lugares das experiências de vida e de trabalho na formação/autoformação dos professores. In: CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. (orgs.). **Formação e autoformação**: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 13-30.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 149-176, nov. 2002.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'ÁVILA, Cristina Maria. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. 2. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 15-36.

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

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

D'ÁVILA, Cristina Maria; BATISTA LEAL, Luiz. Docência universitária e formação de professores - saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 467-485, maio/ago. 2015.

D'ÁVILA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 23-44.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DORTA, Natália Maria Pavezzi. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

DREY, Rafaela Fetzner; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 23-44, 2016.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBET, François. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, ENEIDA Oto. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. (orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p. 27-45.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na Educação Infantil**: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-88.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry. A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. **Educação profissional de pessoas jovens e adultas**: novo campo da profissionalidade docente. 2009. 118 f.



Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GORZONI, Sílvia de Paula. **A profissionalidade docente**: um estudo de revisão integrativa. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47. n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

KOBER, Claudia Mattos. **Qualificação profissional**: uma tarefa de Sísifo. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **O marxismo**. 3. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

LEFEBVRE, Henri. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

LEFEBVRE, Henri. **O fim da história**. Lisboa: Dom Quixote, 1971.

LEFEBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1973.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. 3. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Itapevi: Nebli, 2016.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. Vivência profissional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Danielly Rolim. **Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva**: o que dizem professores de Camaragibe - PE sobre contributos da formação continuada. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

- LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- MACHADO, Carlos Roberto. Momentos da obra de Henri Lefebvre: uma apresentação. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 13, p. 83-95, 2008.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MASSABNI, Vânia Galindo. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. **As formas identitárias nos contextos de trabalho**: uma análise da profissionalidade docente. 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.
- PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. v. 2. São Paulo: Cortez, 1989.
- PEREIRA, Benôni Cavalcanti. **Da instrução militar ao ensino policial**: profissionalidade docente requerida para atuar como formador na academia integrada de defesa social. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

POPKEWITZ, Thomas. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROCHA, Julia Siqueira da; DELGADO, Paulo Sérgio da Graça; FORMIGA, Verônica Ivone. Injustiças. A experiência das desigualdades no mundo do trabalho - Fraçois Dubet com Valérie Caillet, Régis Cortésério, David Melo, Françoise Rault. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 313 - 321, jul./dez. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SALAMI, Marcelo Cesar. **A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na Educação Básica**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

SANTANA, Maiane Santos da Silva. **O PIBID e a iniciação profissional docente**: um estudo com professores egressos do programa. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Ariovaldo de Oliveira. A organização da produção e a ideologia do capital na educação do trabalhador. In: BORGES, Liliam Faria Porto; DEITOS, Roberto Antonio. (Orgs.). **Mudança no capitalismo contemporâneo e Estado**: as questões educacionais. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012. p. 56-69.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A questão docente: profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA Maria Abadia da. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 347-354.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da. **O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no curso de Pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão**. 2018. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. (Coords.). **Ação docente e profissionalização**: referentes e critérios para formação. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-21.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

WELLER, Wivian. **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

**APÊNDICE A - Teses e Dissertações com o processo de busca na BDTD do  
IBICT**

Quadro 7 - Teses sobre o tema Profissionalidade Docente

(continua)

<p><b>1- A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: OS EFEITOS DO CAMPO DE TENSÃO DO CONTEXTO ESCOLAR SOBRE OS PROFESSORES</b></p> <p>ALVES, Cristovam da Silva</p> <p><b>Características centrais da pesquisa</b> Apresenta com objetivo investigar sobre a constituição da profissionalidade docente sob a ação dos contextos de trabalho influenciados pelos indicadores de qualidade (IDEB e IDESP) e disposições existentes no interior da escola. O trabalho confirma que a profissionalidade depende de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e às disposições individuais e coletivas.</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 2012</p>
<p><b>2- PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b></p> <p>LOPES, Wiama de Jesus Freitas</p> <p><b>Características centrais da pesquisa</b> Discute o processo de constituição da profissionalidade de educadores do campo, especificamente em turmas multisseriadas ribeirinhas. O estudo defende que a profissionalidade ultrapassa a competência técnica e o domínio científico.</p> <p>Universidade Federal de São Carlos – 2013</p>
<p><b>3- O BRINCAR E A LUDICIDADE COMO SABERES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUTOS E PARADOXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA</b></p> <p>FREITAS, Marlene Burégio</p> <p><b>Características centrais da pesquisa</b> Investiga sobre a prática na Educação Infantil, apresentando o brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente, a partir da formação continuada na escola.</p> <p>Universidade Federal de Pernambuco – 2014</p>
<p><b>4- AS FORMAS IDENTITÁRIAS NOS CONTEXTOS DE TRABALHO: UMA ANÁLISE DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE</b></p> <p>OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva</p> <p><b>Características centrais da pesquisa</b> Trabalha com o conceito de <i>habitus</i> como forma de responder às demandas do cotidiano na sala de aula e na escola.</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 2014</p>
<p><b>5- A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE</b></p> <p>BARRETO, Magna Sales</p> <p><b>Características centrais da pesquisa</b> Analisa a compreensão da docência pelos estudantes. Com a realização de questionários e entrevistas semiestruturadas, dificuldades e facilidades são identificadas no percurso formativo profissional. Os dados revelam que as maiores dificuldades estão nas relações interpessoais, sendo que um pequeno número dessas dificuldades está atrelado aos vieses estrutural, curricular, ideológico ou didático.</p> <p>Universidade Federal de Pernambuco – 2016</p>

Quadro 7 - Teses sobre o tema Profissionalidade Docente

(conclusão)

**6- O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA COM O APOIO DE PROJETOS DE FORMAÇÃO E DE SUPERVISÃO**

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da

**Características centrais da pesquisa**

Tem como objetivo pesquisar sobre a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Para o desenvolvimento profissional, o estudo propõe projetos de formação e de supervisão, apoiados pelas instituições de formação, supervisão de ensino e escola.

Universidade Estadual Paulista – 2018

Fonte: A autora (2019).

Quadro 8 - Dissertações sobre o tema Profissionalidade Docente

(continua)

**1- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: NOVO CAMPO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão

**Características centrais da pesquisa**

Tem como objeto de investigação a formação e a profissionalidade de professores da educação de jovens e adultos. Traz o contexto do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Universidade Federal da Bahia – 2009

**2- DA INSTRUÇÃO MILITAR AO ENSINO POLICIAL: PROFISSIONALIDADE DOCENTE REQUERIDA PARA ATUAR COMO FORMADOR NA ACADEMIA INTEGRADA DE DEFESA SOCIAL**

PEREIRA, Benôni Cavalcanti

**Características centrais da pesquisa**

O objetivo da investigação é caracterizar elementos estruturantes da profissionalidade docente requerida para atuar na formação policial no contexto das exigências do paradigma preventivo ao invés do repressivo.

Universidade Federal de Pernambuco – 2013

**3- RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE E PRÁTICA REFLEXIVA: O QUE DIZEM PROFESSORES DE CAMARAGIBE- PE SOBRE CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

LIMA, Danielly Rolim

**Características centrais da pesquisa**

Tem como objetivo compreender contributos da formação continuada para a profissionalidade docente, na perspectiva do desenvolvimento da prática reflexiva.

Universidade Federal de Pernambuco – 2013

Quadro 8 - Dissertações sobre o tema Profissionalidade Docente

(conclusão)

<p><b>4- A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b></p> <p>SALAMI, Marcelo Cesar</p> <p><b>Características centrais da pesquisa</b>          Analisa como trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores potencializam práticas pedagógicas inovadoras.</p> <p>Universidade do Vale do Rio dos Sinos – 2013</p>
<p><b>5- O PIBID E A INICIAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES EGRESSOS DO PROGRAMA</b></p> <p>SANTANA, Maiane Santos da Silva</p> <p><b>Características centrais da pesquisa</b>          Analisa as repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na iniciação profissional docente dos egressos do referido Programa. O estudo ocorre com dois grupos (egressos e não egressos do PIBID), sendo que os resultados mostram a influência do Programa para o desenvolvimento do processo de gestão das turmas e planejamento.</p> <p>Universidade Federal da Bahia – 2015</p>
<p><b>6- A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UM ESTUDO DE REVISÃO INTEGRATIVA</b></p> <p>GORZONI, Sílvia de Paula</p> <p><b>Características centrais da pesquisa</b>          Realiza uma revisão sobre o conceito de profissionalidade, de modo a diferenciá-lo dos termos: profissionalização docente, profissionalismo docente e desenvolvimento profissional docente. O material dos artigos é coletado a partir de cinco revistas mais acessadas a área de educação. A abrangência do termo profissionalidade, com envolvimento da identidade profissional construída nas ações do professor e pelas demandas sociais internas e externas à escola, é obtida como resultado.</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 2016</p>
<p><b>7- SABERES RELACIONAIS E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b></p> <p>DORTA, Natália Maria Pavezzi</p> <p><b>Características centrais da pesquisa</b>          Investiga o modo como os professores da Educação Infantil percebem e definem seus saberes que estão vinculados mais à dimensão relacional do trabalho docente. Discute o lugar dos saberes relacionais para a constituição da profissionalidade.</p> <p>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – 2017</p>

Fonte: A autora (2019).



**APÊNDICE B - Quadro das etapas do processo da pesquisa**

Quadro 9 - Processo da pesquisa

ETAPAS	DESCRIÇÃO
<p><b>Primeira etapa:</b> envio ao comitê de ética e solicitação ao campo de pesquisa.</p> <p>Abril e maio de 2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitação para realização da pesquisa com envio do projeto, já aprovado pelo Comitê de Ética via Plataforma Brasil, à Secretaria Municipal de Educação (SME), com pedido de relatório sobre os professores aposentados via Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e que exercem a docência na rede.</li> </ul>
<p><b>Segunda etapa:</b> assinatura do TCLE.</p> <p>Abril e maio de 2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contato com as escolas que possuíam um maior número de professores aposentados pelo INSS e que continuam no exercício da docência, com a apresentação do projeto aos professores. Em tal momento, ocorreu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).</li> </ul>
<p><b>Terceira etapa:</b> agendamento realizado com as professoras participantes da pesquisa.</p> <p>Maio de 2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agendamento com as professoras<sup>51</sup> que aceitaram participar do estudo para assim realizarmos uma primeira conversa sobre ser professor.</li> <li>Realização dos questionários de caracterização (dados: tempo de atuação na docência, formação profissional e questões abertas sobre como as professoras se vêem como profissionais, como almejam ser vistas e os principais desafios da docência).</li> </ul>
<p><b>Quarta etapa:</b> gravação (áudio) dos relatos para composição das narrativas.</p> <p>Junho a outubro de 2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento que as professoras realizaram seus relatos sobre o ingresso na docência e como percebem a constituição da sua carreira profissional. As gravações de áudio ocorreram nesta etapa.</li> </ul>
<p><b>Quinta etapa:</b> transcrição dos relatos e retorno às professoras.</p> <p>Novembro de 2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrega do material impresso, com as transcrições das narrativas da formação para as professoras autoras.</li> </ul>
<p><b>Sexta etapa:</b> ATD.</p> <p>Dezembro de 2017 a maio de 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seleção e análises das narrativas, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).</li> </ul>
<p><b>Sétima etapa:</b> convite para participação no grupo de discussão.</p> <p>Junho de 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Convite para oito (8) professoras participarem do grupo de discussão.</li> </ul>
<p><b>Oitava etapa:</b> gravações (áudio e vídeo) dos relatos no grupo de discussão.</p> <p>Agosto de 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização do grupo de discussões, com gravações de áudio e vídeo.</li> </ul>
<p><b>Nona etapa:</b> retorno das transcrições às professoras.</p> <p>Setembro de 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrega da transcrição do grupo de discussão para as professoras participantes.</li> </ul>
<p><b>Décima etapa:</b> análise prévia dos relatos.</p> <p>Outubro de 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise dos relatos realizados no grupo de discussão.</li> </ul>
<p><b>Décima primeira etapa:</b> realização completa da ATD.</p> <p>2018 e 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ATD (unitarização, categorização e comunicação).</li> </ul>

Fonte: A autora (2019).

<sup>51</sup> Neste momento da investigação, já possuíamos o dado de que nosso grupo de participantes deste estudo era composto somente por professoras.

**APÊNDICE C – Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa nas instituições da Rede Pública de Ensino**



**Universidade Estadual de Ponta Grossa**  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

---

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100  
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

### **SOLICITAÇÃO**

Eu, Camila Macenhan, portadora do CPF: 081.245.499-58, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG), venho por meio deste documento solicitar a parceria com a Rede Municipal de Educação, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, para efetuar a coleta de dados para a pesquisa de tese, a qual possui como título: *Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da educação básica* e é orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Soares Tozetto. A pesquisa possui como objetivo central analisar a representação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a profissionalidade docente a partir da formação específica para o ingresso na carreira, da autonomia no exercício do trabalho docente e da valorização salarial da categoria.

A pesquisa envolverá três (3) escolas do município e assim solicitaremos a participação dos professores que desejarem realizar a pesquisa. Apresentaremos a proposta de entrevistas para constituição de narrativas da formação e grupos de discussão para a elaboração de pontos de referência sobre a profissionalidade docente. Os professores participantes da investigação receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com as informações centrais sobre o processo. As entrevistas terão aproximadamente quarenta minutos e os grupos serão organizados em dois momentos. As datas e os horários para as entrevistas individuais serão organizados juntamente aos professores, em momentos distintos do período em que exercem a docência, e os grupos de discussão poderão reunir-se nas instalações da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ressaltamos que a identificação das instituições e das professoras do Ensino Fundamental que aceitarem, de modo espontâneo colaborar com a nossa pesquisa, de forma alguma serão expostas.

Colocamos em anexo uma cópia do Protocolo de Pesquisa, enviada à Comissão de Ética em Pesquisa para que nossa proposta fique mais explícita.

Desde já agradecemos pela atenção:

---

Camila Macenhan

Ponta Grossa, 16 de maio de 2017.

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores  
(TCLE)**



**Universidade Estadual de Ponta Grossa**  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES**

Título do Projeto: **“Representações dos professores sobre a constituição da profissionalidade docente”**

Pesquisador Responsável: Professora Dra. Susana Soares Tozetto

Pesquisadora Participante: Camila Macenhan

Instituição à que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG)

Telefones para contato: (42) 3320-3108 (42) 99978-6996 (42) 99840-3620

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ anos R.G: \_\_\_\_\_

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do meu curso de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dra. Susana Soares Tozetto. O tema da pesquisa é desenvolvimento da profissionalidade docente.

Os objetivos da pesquisa são: a) Identificar, por meio de interpretações analíticas, as representações de professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, Paraná, a respeito do desenvolvimento da profissionalidade docente; b) Desvelar como os professores se percebem ao longo do processo de desenvolvimento profissional na carreira docente e c) Discutir os elementos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental consideram como fundantes para a profissionalidade na docência.

A sua participação na referida pesquisa será no intuito de ampliar as informações sobre a representação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a constituição da profissionalidade docente. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome e endereço ou qualquer outro dado que o(a) identifique estará em sigilo. Ressaltamos que os participantes da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo email: [camila.macenhan@hotmail.com](mailto:camila.macenhan@hotmail.com) ou por meio dos números: (42) 99840-3620 / (42) 99978-6996. Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os(as) voluntários(as) convidados(as) poderão manter contato com o COEP, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas - Bloco M.

Os participantes poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo.

Após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa.

Obrigada pela sua atenção, Camila Macenhan - R.A: 4100115004001.

Eu,

\_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado(a) e desse modo concordo em participar, na condição de voluntário(a), do projeto de pesquisa acima detalhado.

Ponta Grossa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável pelo consentimento

**APÊNDICE E - Questionário para caracterização dos participantes da pesquisa**



**Universidade Estadual de Ponta Grossa**  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

---

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
 Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100  
 Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 – e-mail: seccoep@uegp.br

### QUESTIONÁRIO

O seguinte instrumento auxiliará na caracterização dos participantes da pesquisa, a qual possui como objetivo central o fato de analisar a representação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a profissionalização. Pesquisadora: Camila Macenhan – Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Soares Tozetto Pesquisa: *Representação dos professores sobre a constituição da profissionalidade docente.*

- Dados da profissional:

NOME:

---

5- Período de atuação na docência: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses.

2- Período de atuação na docência, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses.

3- Em 2017, atua no:

( ) primeiro ciclo      ( ) segundo ciclo      ( ) coordenação

4- Formação profissional: Curso em nível médio (Magistério): sim ( ) não ( )

( ) Curso de Licenciatura (incompleto ou cursando)

( ) Graduação (outro curso que não a Licenciatura)

( ) Curso de Licenciatura completo

Ano de conclusão da Graduação: \_\_\_\_\_

Qual curso de Graduação? \_\_\_\_\_

Pós-graduação: ( ) sim      ( ) não

Qual?

---

Ano de conclusão da Pós-graduação: \_\_\_\_\_





**Universidade Estadual de Ponta Grossa**  
*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*

---

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100  
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 – e-mail: [seccoep@uegp.br](mailto:seccoep@uegp.br)

## QUESTÕES QUE NORTEARAM A ELABORAÇÃO DA NARRATIVA DE FORMAÇÃO

- Como ingressei na docência? O que eu realizo?
- Qual significado possui o que eu realizo?
- Como me tornei assim?
- De qual forma realizo as reflexões para as alterações da minha prática?
- Quem sou eu depois do ingresso na carreira docente?

## QUESTÕES QUE NORTEARAM A ELABORAÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

- Professoras, como vocês observam a questão da sua autonomia diante da prática docente?
- Professoras, o que vocês consideram como forma de atuação política da categoria docente?
- Qual a relação que estabelecem entre a formação específica do professor e o processo de reconhecimento social da docência como profissão?

**ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações dos professores sobre a constituição da profissionalidade docente

Pesquisador: Susana Soares Tozetto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61994916.8.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.841.178

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como objeto a constituição da profissionalidade docente e visa destacar a relação entre a representação dos professores sobre a autonomia em seu trabalho e o processo de profissionalização da categoria. Dessa forma, a investigação busca analisar os referentes mencionados pelos professores para a constituição da sua profissionalidade. Os sujeitos desta investigação são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalham em quatro escolas da rede municipal de ensino do município de Ponta Grossa. O presente estudo desenvolve-se a partir da abordagem qualitativa e, como metodologia de pesquisa, utiliza as narrativas autobiográficas dos professores, entrevistas e grupos de discussão sobre a forma como a própria categoria identifica as condições de seu trabalho e de qual modo os professores percebem a autonomia no exercício da docência. Assim, pretende-se problematizar sobre a condição de precarização da docência e quais fatores/elementos/referentes os professores mencionam, a partir da sua representação sobre a autonomia docente, na constituição da sua profissionalidade.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Verificar, por meio de interpretações analíticas, as representações dos professores da rede

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4746. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.  
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
UF: PR Município: PONTA GROSSA  
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.841.179

municipal de ensino de Ponta Grossa a respeito da constituição da profissionalidade na perspectiva crítica.

Objetivo Secundário:

Identificar os elementos que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental consideram como necessários para a profissionalidade da docência

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os nomes e dados dos sujeitos participantes do estudo não serão expostos e ressalta-se que a pesquisa possui caráter compreensivo.

Benefícios:

Proporcionar um espaço para a reflexão crítica a respeito da profissionalização, do profissionalismo e da profissionalidade docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se bem fundamentada, com apresentação de justificativa, objetivos, metodologia e análises exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os termos de apresentação obrigatória

TCLE: formatar o TCLE para que se apresente em apenas uma folha impressa

Recomendações:

TCLE: formatar o TCLE para que se apresente em apenas uma lauda (folha impressa)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TCLE: formatar o TCLE para que se apresente em apenas uma lauda (folha impressa)

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_813833.pdf	14/11/2016 23:27:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	14/11/2016 23:25:51	Camila Macenhan	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.  
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
UF: PR Município: PONTA GROSSA  
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: ocep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.841.178

Ausência	TCLE.pdf	14/11/2016 23:25:51	Camila Macenhan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CAMILA_MACENHAN.pdf	14/11/2016 23:25:34	Camila Macenhan	Aceito
Folha de Rosto	Camila.pdf	14/11/2016 23:24:18	Camila Macenhan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 29 de Novembro de 2016

---

Assinado por:  
ULISSES COELHO  
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4746. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.  
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
UF: PR Município: PONTA GROSSA  
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br