

ARTIGOS

A identidade docente: constantes e desafios

Carlos Marcelo¹
Tradução: Cristina Antunes

RESUMO

A melhoria na qualidade do ensino requer bons professores. Docentes comprometidos com a difícil tarefa de ensinar que, por sua vez, exige dos profissionais sentido e responsabilidade. A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite. E existem algumas características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural. Neste artigo, discutimos essas características da profissão docente que lhes garantem identidade.

PALAVRAS-CHAVE: docentes; identidade profissional; cultura profissional; desenvolvimento profissional

Teacher Identity: Characteristics and Challenges

ABSTRACT

Improving the quality of teaching requires good teachers. Teachers committed to their difficult task. The task of teaching requires its professional sense and responsibility. The teacher professional identity is constructed as an interaction between the person and the personal and professional experience they have. The identity is constructed and transmitted. And there are some features or ongoing teacher professional identity that are repeated and are generally independent of social or cultural context. This article reviews those features of the teaching profession, which give it identity.

KEY-WORDS: Teachers; Professional Identity; Professional Culture; Professional Development

¹ Professor Catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de Sevilha, na Espanha.

A identidade docente: constantes e desafios

Carlos Marcelo
Tradução: Cristina Antunes

INTRODUÇÃO

Percebemos que nossas sociedades estão mudando. Uma transformação não planejada que está afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos. Essas mudanças têm um reflexo visível na escola como instituição encarregada de formar os novos cidadãos. (Carlos Marcelo, 2002).

Uma das características da sociedade em que vivemos tem relação com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos. O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuem. Mas, em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem.

No que essas mudanças afetam os docentes e sua identidade como profissionais? Como devemos repensar o trabalho do professor nessas novas circunstâncias? Relatórios internacionais recentes voltaram a focar e destacar o importante papel que os professores desempenham em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos. O próprio título do relatório que a OCDE publicou recentemente nos chama a atenção: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005)². Afirma-se no título que os professores devem ser levados em conta, são importantes para ajudar a melhorar a qualidade do ensino que os alunos recebem. Nesse relatório afirma-se que: *“Existe atualmente um volume considerável de pesquisa que indica que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos. Existem também consideráveis evidências de que os professores variam em sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente, e não é possível para qualquer um ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo”* (12). Esse relatório vem mostrar a preocupação internacional em relação ao magistério, às formas para tornar a docência uma profissão atraente, a como manter melhores professores no ensino, e a como conseguir que os professores continuem aprendendo ao longo de sua carreira.

Esse relatório da OCDE vem evidenciar que os professores são importantes. Importantes para influir na aprendizagem dos alunos. Importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento. E visto que os professores são fundamentais, precisamos que nossos sistemas educativos sejam capazes de atrair os melhores candidatos

²*Professores importam: atraindo, desenvolvendo e mantendo professores eficientes* (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos, 2005) (N. T.).

para se tornarem docentes. Precisamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender.

Paralelamente ao estudo da OCDE, a influente Associação Americana de Pesquisa Educacional (*American Educational Research Association - AERA*) tornou público o relatório que pretende sintetizar os resultados da pesquisa sobre a formação docente, assim como propor políticas educativas conformes com esses resultados. Afirma-se que: “em toda a nação existe um consenso emergente acerca de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (M. Cochran-Smith & Fries, 2005, p.40). Na mesma linha, Darling-Hammond (2000) viria a afirmar que a aprendizagem dos alunos “depende principalmente do que os professores sabem e do que podem fazer”.

Porém não basta destacar a importância do papel do docente. Chapman e Aspin (2001), editores do *International Handbook of Lifelong Learning (Manual Internacional de Educação Continuada)*, expunham a necessidade de se realizar profundas transformações nos sistemas educacionais atuais para que possamos enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento. Esses autores apresentam uma série de princípios que nos parece serem de interesse:

- A necessidade de oferecer oportunidades educativas que respondam aos princípios de: eficácia econômica, justiça social, inclusão social, participação democrática e desenvolvimento pessoal.
- A necessidade de reavaliar os currículos tradicionais e as maneiras de ensinar em resposta aos desafios educacionais produzidos pelas mudanças econômicas e sociais e pelas tendências associadas ao surgimento de uma economia do conhecimento e de uma sociedade da aprendizagem.
- A reavaliação e redefinição dos lugares onde a aprendizagem acontece, assim como a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, que sejam positivos, estimulantes e motivadores, e que superem as limitações de currículos padronizados, da divisão por matérias, dos tempos curtos e das rígidas pedagogias.
- Uma aceitação da importância do valor agregado que proporciona a aprendizagem.
- A consciência de que embora se comece a perceber que a escola não é a principal fonte de aquisição de conhecimento, ela está se convertendo em instituição fundamental na socialização da população jovem.
- A ideia de que os caminhos de aprendizagem entre as escolas e as instituições de ensino superior, os trabalhadores desse setor e outros provedores de educação, terão um alto impacto na formação de relações entre a escola e a comunidade.
- A necessidade de promover a ideia da escola como comunidade de aprendizagem e como centros de aprendizagem ao longo da vida.

Reivindica-se, por tanto, um professor compreendido como um “operário do conhecimento”, desenhista de ambientes de aprendizagem, com capacidade para rentabilizar os diferentes espaços onde se produz o conhecimento. E também uma profissão docente caracterizada pelo que Shulman (1998) denominou *uma comunidade de prática* através da qual “a experiência individual possa se converter em coletiva” (521). Uma profissão que necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para

aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades. Por outro lado, as evidências dos relatórios internacionais mostram que as políticas de reforma educacional executadas em muitos países deterioraram as condições de trabalho dos docentes, causando desmoralização, abandono da profissão e absentismo, tendo, tudo isso, um impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos. Como afirmam Day, Elliott e Kington, *“os professores estão deixando de lado o que consideram parte essencial de seu trabalho, a interação com os alunos, para abordar as prioridades de gestão e de avaliação”* (Day, Elliot, & Kington, 2005). Há evidências em relação ao fato de que as mudanças nas condições internas e externas das escolas produziram condições de extrema incerteza e crise de identidade dentro do que historicamente foi, para muitos professores, uma profissão estável (Day, Elliot, & Kington, 2005).

CONSTANTES NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Neste artigo, pretendo aprofundar-me no estudo sobre a identidade profissional docente. Considero importante essa reflexão porque é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. Do ponto de vista de Lasky, a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que *“inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional”* (Lasky, 2005). As identidades profissionais formam uma *“complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais”* (Sloan, 2006).

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004).

Esses autores revisaram as recentes pesquisas sobre identidade profissional docente, encontrando as seguintes características:

- 1 A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a

ser?”

- 2 A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.
- 3 A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la.
- 4 A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

A identidade profissional docente está, atualmente, sob exame. Em seu recente livro, Antonio Bolivar reflete e analisa a crise de identidade profissional dos docentes, especialmente no nível de ensino secundário (Bolivar, 2006). Do ponto de vista de Bolivar, *“as mudanças das últimas décadas geram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar”* (p. 13).

Essas mudanças não só estão relacionadas com a própria profissão docente como com *“um quadro mais geral de transformações sociais, que fragmentou os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou ocupacional”* (Bolivar, 2006, p.25); transformações essas nas quais o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão desempenhando um papel desestabilizador no que diz respeito às certezas que em outras décadas caracterizaram nossas sociedades.

Embora agora seja muito mais evidente, durante sua história a profissão docente foi rebocando um *deficit* de consideração social, baseado, segundo alguns, nas características específicas das condições de trabalho que fazem com que ela se assemelhe mais a ocupações do que a *“verdadeiras”* profissões, como a Medicina e o Direito. Pretendeu-se comparar sistematicamente a docência com essas outras profissões para ver se ela satisfaz às condições de *“um conjunto de indivíduos que aplicam um conhecimento científico avançado para proporcionar um serviço aos clientes, e se agrupam mediante a pertinência a um corpo profissional que assume a responsabilidade de controlar os recursos profissionais, e que lhes confere benefícios e pode impor sanções aos membros”* (Tomlinson, 1997). E, evidentemente, como Hoyle e John (1995) mostravam, a profissão docente, por suas características especiais, não satisfaz esses critérios estritos e classistas.

Com o passar do tempo e a implantação das reformas educacionais, a profissão docente foi mudando. Para alguns, criava uma desprofissionalização, devido à perda progressiva de autonomia e controle interno. Para outros, criava uma reprofissionalização, justificada pela necessidade de ampliar as tarefas habitualmente atribuídas aos docentes (Marcelo, 1999). Em concordância com a primeira das interpretações, manifestava-se David Hargreaves (1997), para quem as reclamações e lutas atuais no sentido de uma maior

profissionalização (maior autonomia e autocontrole interno da profissão) dos docentes chega historicamente tarde. O avanço incontrolável da sociedade da informação, proporcionado pelo uso das Novas Tecnologias, vai configurar – segundo esse autor – um cenário caracterizado por uma *“progressiva desprofissionalização: uma sociedade de aprendizagem onde todo mundo ensina e aprende e ninguém é um especialista”* (D. Hargreaves, 1997, p.19).

Junto ao conceito de profissionalização, falamos do profissionalismo entendido, nesse caso, como a capacidade, dos indivíduos e das instituições em que trabalham, de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os clientes, e em um ambiente de colaboração. Os estudos sobre profissionalismo levaram em consideração a necessidade de reprofissionalizar a função docente, e perceberam que a ampliação de funções é positiva e evidencia um claro indício de que os docentes são capazes de realizar funções que vão além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da aula. Esse *novo* profissionalismo, ou *profissionalismo estendido*, segundo a opinião de Hargreaves e Goodson (1996), se concretiza principalmente nas atuais demandas aos professores para que trabalhem em equipe, colaborem, planejem em conjunto, mas também inclui a realização de funções de orientação ou relacionadas com a formação inicial dos professores, assim como aspectos mais centrados na formação, como a formação baseada na escola.

Alguns autores estão chamando atenção sobre a ironia de que enquanto se está “vendendo” aos professores e às escolas a ideia de que deveriam ser mais autônomos e responsáveis pelas próprias necessidades, ao mesmo tempo se está transmitindo a eles como devem ser seus resultados e como devem abordar as prioridades nacionais para melhorar a competência internacional. Supõe-se que os professores estão tendo mais autonomia escolar precisamente no mesmo momento em que os parâmetros com que se espera que trabalhem, e mediante os quais serão avaliados, estão sendo cada vez mais severos e limitados (Day, 2001; Little & McLaughlin, 1993; Smyth, 1995).

Como vemos a profissão docente e seus sinais de identidade no momento atual? Que elementos caracterizam a identidade docente? Podemos identificar dimensões que permitam, de forma constante, identificar o docente e distinguir sua cultura e identidade de outros profissionais? É algo que vamos pretender realizar a partir de agora, estabelecendo o que acreditamos possam ser esses sinais de identidade que vieram nos caracterizando.

Cada uma dessas “constantes” representa também um desafio. O desafio de desenvolver processos que ajudem a situar a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”, comprometida com o direito de aprender dos alunos. Não se trata, portanto, de esperar que as mudanças batam à porta da escola. Não se trata, tampouco, de introduzir computadores nas aulas como sinal externo de ultramodernidade. A docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas.

Identifiquei catorze constantes. Talvez pudessem ser mais. Talvez pudessem ser agrupadas. Porém são suficientemente sugestivas para desenvolver o debate que espero essa intervenção propicie.

1. Milhares de horas como alunos não são gratuitas: a socialização prévia

Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro. Como comenta Tardif, a docência *“também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino”* (Tardif, 2004, p. 79). Por outro lado, já se tornou clássico o trabalho desenvolvido por Lortie (1975) em relação à socialização prévia no ensino. Esse autor descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais, crenças sobre o ensino, a partir do período tão prolongado de observação como alunos.

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais. E, como comentam van Veen, Slegers e van den Ven, *“dado que a interação humana é tão importante na prática docente, e que os professores com frequência se envolvem muito profundamente em seu trabalho, as recentes pesquisas vêm afirmar que as emoções constituem um elemento essencial no trabalho e na identidade dos professores”* (2005, p.918).

Esse vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade profissional docente não de ser levados em conta na hora de apresentar propostas formativas, já que, como veremos em seguida, as emoções constituem uma parte muito importante das crenças que nós, os professores, desenvolvemos acerca de como se ensina, como se aprende, e como se aprende a ensinar. Mudar essas crenças requer também uma forte participação emocional.

2. As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional

Como comentamos anteriormente, os aspirantes a professores não são “vasos vazios” quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender. Na pesquisa sobre a formação inicial houve uma preocupação especial pela análise das crenças que os professores em formação trazem consigo quando iniciam sua caminhada profissional. Percebeu-se que as crenças são como proposições, premissas que as pessoas mantêm acerca do que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não requerem uma condição de verdade contratada, e desempenham duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influem na forma como os professores aprendem; e, em segundo lugar, as crenças influem nos processos de mudança que os professores possam tentar (Richardson, 1996).

A literatura de pesquisa sobre aprender a ensinar identificou três categorias de experiências que influem nas

crenças e conhecimentos que os professores desenvolvem sobre o ensino:

- Experiências pessoais: Incluem aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar.
- Experiências com o conhecimento formal: O conhecimento formal, entendido como aquele sobre o qual se deve trabalhar na escola. As crenças acerca da matéria que se ensina assim como a forma de ensiná-la.
- Experiência escolar e de aula: Inclui todas aquelas experiências como estudante, que contribuem para formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

Entre as descobertas mais divulgadas está o fato de que as crenças que os professores em formação trazem consigo quando iniciam sua formação inicial afetam de uma maneira direta a interpretação e valorização que os professores fazem das experiências de formação de docentes. Essa modalidade de *aprender a ensinar* se produz através do que é denominado *aprendizagem pela observação* (Lortie, 1975). Aprendizagem que em muitas ocasiões não se produz de maneira intencional, mas que vai penetrando nas estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores de maneira inconsciente, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de remover.

É preciso fazer referência a Pajares (1992), como um dos pesquisadores que deu mais contribuições em relação à análise das crenças. Chamou a atenção para a dispersão semântica que caracterizou essa linha de pesquisas, nas quais se utilizaram termos como: crença, atitude, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceitos, sistema conceitual, preconceitos, preceitos, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, regras da prática, princípios práticos etc. Esta dispersão semântica fez com que os resultados de pesquisas não possam ser comparados por não partilharem um mesmo marco conceitual. Pajares fez uma distinção entre conhecimentos e crenças, deixando claro que as crenças, ao contrário do conhecimento, possuem uma clara conotação afetiva e avaliadora: *“o conhecimento de um tema se diferencia dos sentimentos que tenhamos sobre esse tema, da mesma maneira que se faz diferença entre autoconceito e autoestima, entre conhecimento de si mesmo e sentimento do valor próprio”* (Pajares, 1992).

A partir dessa diferenciação, as pesquisas vêm mostrando que os professores entram no programa de formação com crenças pessoais acerca do ensino, com imagens de bom professor, imagem de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alterações ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino (Feiman-Nemser, 2001; Kagan, 1992; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998). Nessa linha, Feiman afirma que as imagens e crenças que os professores em formação trazem consigo quando iniciam sua formação inicial atuam como filtros mediante os quais eles dão sentido aos conhecimentos e experiências com que se deparam. Mas também podem atuar como barreiras à mudança, limitando as ideias que os alunos podem vir a desenvolver sobre o ensino (Feiman-Nemser, 2001:1016).

Pajares (1992) sintetizou os resultados da pesquisa das crenças dos professores nos seguintes princípios:

- 1 As crenças se formam em idade precoce e tendem a se perpetuar, superando contradições causadas pela

razão, o tempo, a escola ou a experiência.

- 2 Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que estrutura todas as crenças adquiridas ao longo do processo de transmissão cultural.
- 3 Os sistemas de crenças têm uma função adaptativa ao ajudarem o indivíduo a definir e compreender o mundo e a si mesmos.
- 4 Conhecimento e crenças estão interrelacionados, mas o caráter afetivo, avaliador e episódico das crenças se convertem em um filtro através do qual todo novo fenômeno é interpretado.
- 5 As subestruturas de crenças, como são as crenças educacionais, devem ser compreendidas em termos de suas conexões com as demais crenças do sistema.
- 6 Devido à sua natureza e origem, algumas crenças são mais indiscutíveis que outras.
- 7 Quanto mais antiga é uma crença, mais difícil é mudá-la. As novas crenças são mais vulneráveis à mudança.
- 8 A mudança de crenças nos adultos é um fenômeno muito raro. Os indivíduos tendem a manter crenças baseadas em conhecimento incompleto ou incorreto.
- 9 As crenças são instrumentais ao definir tarefas e selecionar os instrumentos cognitivos para interpretar, planejar e tomar decisões em relação a essas tarefas; portanto, desempenham um papel crucial ao definir a conduta e organizar o conhecimento e a informação.

Mas assim como desenvolvemos conhecimentos e crenças gerais acerca do ensino, dos alunos, da escola ou do professor, a matéria que ensinamos ou pretendemos ensinar não fica à margem de nossas concepções. A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a ensinamos. Existem múltiplas evidências que nos mostram certos “arquétipos” que os professores em formação têm sobre a disciplina que estudam, seja ela Matemática, Linguagem ou Educação Física. Perguntas como o que são e para que servem a Matemática, a Linguagem, a Educação Física, etc.?, devem ser enfocadas quando pretendemos “partir do que o aluno já sabe”. Tomando o conteúdo que se ensina e se aprende como argumento da investigação, podemos encontrar diferenças no comportamento observável de professores em função do domínio que possuem do conteúdo que ensinam (Onofre, 2000).

3. O conteúdo que se ensina constrói identidade

Uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário.

De qualquer ponto de vista é importante – e daí sua influência na construção da identidade profissional docente – um conhecimento profundo do conteúdo que se ensina. A respeito disso, Buchmann nos revela que “conhecer algo nos permite ensiná-lo; e conhecer um conteúdo com profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo de uma forma geral” (Buchmann, 1984, p.37). Quando o docente não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, pode expor o conteúdo erroneamente aos alunos. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no *que* e no *como* ensinar.

O conhecimento do conteúdo inclui diferentes componentes, dos quais dois são os mais representativos: conhecimento sintático e conhecimento substantivo. O *conhecimento substantivo* é constituído por informação, ideias e tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. Esse conhecimento é importante na medida em que determina o que os professores vão ensinar e a partir de que perspectiva o farão. Por exemplo, na História, o marco de análise cultural, política ou ideológica que se escolha pode determinar o *que se ensina e como se ensina*. O *conhecimento sintático* do conteúdo completa o anterior, e é representado no domínio que tem o formador dos paradigmas de pesquisa em cada disciplina, do conhecimento em relação a questões como a legitimidade, tendências, perspectivas e pesquisa no campo de sua especialidade. Em História incluiria as diferentes perspectivas de interpretação de um mesmo fenômeno; em Ciências Naturais, o conhecimento sobre o empirismo e o método de investigação científica, etc.

Em um trabalho acerca desse tema, Gess-Newsome (2003) indica que o conhecimento do conteúdo da maioria dos professores principiantes é fragmentado, compartimentalizado, pobremente organizado, o que dificulta o acesso eficiente a esse conhecimento enquanto se está ensinando. Como consequência, muitos professores principiantes se veem forçados a ensinar algoritmos e fatos de que se recordam dos seus anos escolares. Um baixo nível de conhecimentos pobremente organizados influi no ensino de várias formas. Quando os professores principiantes planejam, geralmente se baseiam nos livros de texto como ponto de partida para o ensino. Ensinar se equipara a recordar informação. Esse conhecimento superficial prejudica os alunos, limitando-lhes uma compreensão dos conceitos, levando-os a representações errôneas da disciplina. Os professores principiantes formulam perguntas de baixo nível e restringem as atividades dos alunos a aspectos estritamente procedimentais. Os professores principiantes são incapazes de conectar os comentários e perguntas dos alunos com outros temas, e muitas vezes rechaçam respostas alternativas dos alunos. O resultado é o gerenciamento do trabalho dos alunos ao invés da comprovação de sua compreensão. Os professores com um conhecimento conceitual profundo da matéria estabelecem mais conexões e relações com outros tópicos e podem trasladar esse conhecimento ao ensino e à resolução de problemas.

4. Fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros

De acordo com o que poderíamos chamar de “sabedoria popular”, para ensinar basta “saber” a matéria que se ensina. O conhecimento do conteúdo parece que é um sinal de identidade e reconhecimento social. Para ensinar, porém, sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade de ensino. Existem outros tipos de conhecimentos também importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina.

Dessa forma, o conhecimento didático do conteúdo aparece como um elemento central dos saberes do docente. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la. Nos últimos anos vem-se trabalhando nos diferentes contextos educativos para elucidar quais são os componentes desse tipo de conhecimento profissional do ensino. O conhecimento didático do conteúdo, como linha de pesquisa, representa a confluência de esforços de pesquisadores didáticos e de pesquisadores de matérias específicas preocupados com a formação dos professores. O conhecimento didático do conteúdo nos conduz a um debate no tocante

à forma de organização e de representação do conhecimento, através de analogias e metáforas. Aponta a necessidade de que os professores em formação adquiram um conhecimento experiente do conteúdo a ser lecionado, para que possam desenvolver um ensino que propicie a compreensão dos alunos.

Shulman (1992) manifestava a necessidade de que os professores construíssem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado feita pelos alunos. Esse importante pesquisador afirma que *“os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias [...]; compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos na sua construção do conhecimento; e estando abertos a revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os estudantes. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mescla de tudo o que foi dito anteriormente, e é principalmente pedagógico”* (Shulman, 1992, p.12).

O conhecimento didático do conteúdo tem relação com a forma como os professores pensam que têm de ajudar os alunos a compreender determinado conteúdo. Inclui as maneiras de expor e formular o conteúdo para torná-lo compreensível aos demais, assim como um conhecimento sobre o que torna fácil ou difícil aprender: conceitos e preconceitos que os alunos de diferentes idades e procedências trazem consigo acerca dos conteúdos que aprendem (Borko & Putnam, 1996). De acordo com Magnusson, Krajcih e Borko (2003), o conhecimento didático do conteúdo inclui a forma de organizar os conteúdos, os problemas que surgem, a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades.

Pois bem, se observamos as estruturas curriculares dos programas de formação docente, encontramos uma clara fragmentação e falta de coordenação entre os diferentes tipos de conhecimento aos quais nos referimos anteriormente. De um lado, apresentam os conteúdos disciplinares e, de outro, os “pedagógicos”. A identidade profissional docente se fortalece com relação aos conteúdos que se ensinam quando o currículo da formação inicial os apresenta com evidente clareza.

Esta falta de coordenação entre diferentes tipos de conhecimentos também pode ser vista na justaposição entre universidade e escola. Feiman y Buchman já chamaram atenção para esse fato. Referiam-se ao divórcio que existe na formação inicial, onde costuma acontecer de os estudantes perceberem que tanto os conhecimentos como as normas de atuação na Instituição de Formação têm pouco a ver com os conhecimentos e práticas profissionais. Nesse caso, os estudantes costumam se deslumbrar com a realidade, e quando tornam a se reincorporar à atividade acadêmica, começam a desprezar – por considerá-la menos importante – a necessidade de certos conhecimentos que fundamentem o trabalho prático.

5. Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático

Quem não ouviu mais de uma vez essa expressão? A prática forma o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial. A partir dessa perspectiva, atribui-se um valor mítico à experiência como fonte

de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. Zeichner utilizava a palavra “mito” para se referir à crença segundo a qual “as experiências práticas em colégios contribuem necessariamente para formar melhores professores. Assume-se que algum tempo de prática é melhor que nenhum, e que quanto mais tempo se dedique às experiências práticas, melhor será” (Zeichner, 1980, p.45).

Não é possível realizar a mínima exposição conceitual sobre o valor da experiência no ensino e na formação dos professores sem se fazer referência a Dewey. Em 1938, esse autor defendia a necessidade de desenvolver uma Teoria da Experiência, visto que, já naquela época, constatava que a experiência não é sinônimo de educação. Nesse sentido, explicava que “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha” (Dewey, 1938, p.27). Avaliar a qualidade das experiências supõe levar em conta dois aspectos. O primeiro, um aspecto imediato, relacionado a quanto de agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive. O segundo aspecto tem uma maior importância para o tema de que nos ocupamos: o efeito que tal experiência tenha em experiências posteriores, isto é, a transferência para posteriores aprendizagens.

Esse reconhecimento do valor que a prática – a experiência – tem para a formação inicial docente, vem contrastar com a primazia explícita do que denominaríamos conhecimento proposicional. Cochran-Smith e Lytle (1999) refletiram sobre as relações entre conhecimento e prática na formação dos professores e nos explicam que as coisas podem ter diferentes pontos de vista. Assim, diferenciam entre o *Conhecimento para a prática*, o *Conhecimento na prática* e o *Conhecimento da prática*.

Essa primeira concepção – o *Conhecimento para a prática* – julga que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática, e, por isso, conhecer mais (conteúdos, teorias educacionais, estratégias instrucionais) leva, de forma mais ou menos direta, a uma prática mais eficaz. O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal que deriva da pesquisa universitária, e é a ele que os teóricos se referem quando se diz que o ensino gerou um corpo de conhecimento diferente do conhecimento comum. A partir dessa perspectiva, a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas.

Por outro lado, no *Conhecimento na prática* a ênfase da pesquisa sobre aprender a ensinar foi a busca do conhecimento na ação. Considerou-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na pesquisa prática e na narrativa dessa prática. Uma suposição dessa tendência é que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas salas de aula. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e julgamentos dos professores. Esse conhecimento é adquirido através da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem.

Por último, o *Conhecimento da prática* se insere na linha de pesquisa qualitativa, todavia próxima ao movimento chamado do professor como pesquisador. Parte da ideia de que no ensino não faz sentido falar de um conhecimento formal e outro conhecimento prático, e sim que o conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa cooperativa (Cochran-Smith e Lytle, 1999). Desses três tipos de conhecimentos, poderíamos afirmar que aquele que melhor identifica a profissão

docente é o segundo tipo. Um conhecimento específico do contexto, difícil de codificar já que se manifesta ligado à ação, além de moral e emocional, privado ou interpessoal, comunicado de forma oral, prático, orientado a soluções, que se expressa em forma metafórica, narrativa, em histórias, e geralmente com baixo *status* e prestígio. Este tipo de conhecimento é o que Donal Schön denominou epistemologia da prática (Schon, 1983).

6. O isolamento: cada qual é senhor em sua aula

Os professores geralmente continuam enfrentando sozinhos a tarefa de ensinar. Apenas os alunos são testemunhas da atuação profissional dos professores. Poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e *isolamento*. Ao contrário de outras profissões ou ofícios, o ensino é uma atividade que se realiza sozinho. Como afirma Bullough, de maneira apropriada, a sala de aula é o santuário dos professores... *“O santuário da sala de aula é um elemento central da cultura do ensino, que se preserva e se protege mediante o isolamento, e que pais, diretores, e outros professores hesitam em violar”* (Bulough, 1998). Quando estamos observando propostas que enfocam claramente a necessidade de que os professores colaborem, trabalhem conjuntamente, etc., nos deparamos com a pertinaz realidade de professores que se refugiam na solidão de suas salas de aula. Já é clássico o estudo desenvolvido por Lortie em 1975, no qual, por meio de entrevistas, estabeleceu algumas características da profissão docente nos Estados Unidos, que não só são de grande atualidade, como são perfeitamente aplicáveis a nosso país. Uma característica identificada por Lortie foi o Individualismo. Esse autor comentava que: *“a forma celular da organização escolar e a ecologia de distribuição do espaço e do tempo colocam as interações entre os professores à margem de seu trabalho diário. O individualismo caracteriza sua socialização; os professores não partilham uma potente cultura técnica. As maiores recompensas psíquicas dos professores são obtidas no isolamento de seus companheiros, e toma-se muito cuidado de não franquear as barreiras das salas de aula”* (Lortie, 1975, p. 5).

O isolamento dos professores é claramente favorecido pela arquitetura escolar – que organiza as escolas em módulos padrão –, assim como pela distribuição do tempo e do espaço, e pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores. O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. Nesse sentido, Bird e Little (1986) assinalavam que embora o isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas ao trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros, e faz com que deixem de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira. Além do mais, enquanto no mundo empresarial está se falando da necessidade de administrar o conhecimento como meio para rentabilizar esse saber fazer que os empregados foram acumulando ao longo do tempo, no ensino, nas palavras de D. Hargreaves, os professores *“ignoram o conhecimento que existe entre eles; portanto, não podem partilhar e construir sobre esse conhecimento. Ao mesmo tempo, também não conhecem o conhecimento que não possuem e, por tanto, não podem gerar novo conhecimento. Há uma complexa distribuição social do conhecimento na escola: nenhum professor em particular conhece ou pode conhecer a totalidade do conhecimento profissional que os professores possuem”* (D. Hargreaves, 1999, p.124). Isso se deve ao fato de que grande parte do conhecimento dos professores é tácito, difícil de articular, e o objetivo da gestão do conhecimento é ajudar a organização a utilizar seu próprio capital intelectual.

7. Os alunos e a motivação profissional

Comentamos anteriormente que uma das características da profissão docente é o isolamento. Os docentes em geral desenvolvem sua atividade profissional com os alunos como únicas testemunhas. Mas o fato é que, como Lortie também havia apontado, o tipo de motivação profissional docente está ligado aos alunos. A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, são boas, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o corpo discente.

Essa identificação tão intensa dos professores com os alunos faz com que algumas inovações derivadas de certas reformas educacionais que promovem redução de períodos de docência direta com os alunos para permitir períodos de trabalho em equipe docente – de colaboração – sejam percebidas por alguns professores como tempo de dedicação a seus alunos que lhes está sendo tirado.

Mas se os alunos desempenham um papel importante na configuração da identidade profissional docente, não é menos verdade que os alunos de hoje em dia tenham mudado em relação àqueles de algumas décadas atrás. Os chamados “nativos digitais” – jovens que nasceram na era da computação, familiarizados com os celulares e a comunicação sincrônica, habituados a se exercitarem confortavelmente no hipertexto, amantes dos *videogames* e com capacidade de processamento flexível de múltiplas fontes de informação – começaram a povoar nossas escolas e centros de ensino. E essas mudanças devem ser levadas em conta pelos docentes, para saber a que tipo de alunos estamos nos dirigindo.

Essa característica da profissão docente faz com que os indícios de identidade dos professores se restrinjam muito mais à aula do que à instituição em que trabalham. Essa realidade dificulta muito o desenvolvimento de propostas organizacionais que suponham uma mudança nessa cultura tão arraigada na docência.

8. Carreira docente: aquele que sai da sala de aula não volta

Embora em alguns países da região as coisas estejam mudando, a verdade é que em geral podemos afirmar que a carreira docente pode ser caracterizada como plana. Como comentava Flavia Terigi em um relatório elaborado para o PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina), sobre o desenvolvimento profissional docente na América Latina, *“historicamente, o trabalho docente se configurou na região segundo um modelo baseado na carreira, que só permite que o docente ascenda a cargos que o afastam da sala de aula, e nos quais o regime de compensações se encontra desvinculado das atividades desenvolvidas nas escolas”* (Terigi, 2007).

A carreira docente é entendida como um trajeto individual, pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas, e cujos resultados fazem com que o crescimento na carreira geralmente produza um afastamento da sala de aula. A assunção de diferentes papéis por parte dos professores, como o de supervisor, de conselheiro, ou de formador, em geral se desenvolve fora da sala de aula e não permite a compatibilidade com atividades docentes. E acontece que aquele que sai da sala de aula em geral não costuma voltar a ela.

9. Tudo depende do professor: os docentes como artesãos

Em consonância com a característica do isolamento docente, existe também a ideia de que os professores são responsáveis por tudo o que acontece em sua sala de aula. Há uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto as próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder, tanto na escola, como na sociedade.

Por outro lado, a partir dos trabalhos de Michael Huberman veio se desenvolvendo a imagem do docente como um artesão independente. Essa é uma visão da identidade docente segundo a qual os professores atuam como artesãos, construindo conhecimento e habilidades e materiais da mesma forma como fazem os artesãos. Os professores, desse modo, trabalham sós em sala de aula e acumulam sabedoria e saber fazer. A aprendizagem é autodirigida e principalmente conservadora no sentido de que o professor conserva o que funciona (Sykes, 1999).

O próprio Huberman afirmava a necessidade de *“legitimar o modelo do professor como artesão, aquele que é muito individualista e sensível ao contexto, e que, como resultado, implica a acumulação idiossincrática de um tipo de conhecimento base e de um repertório de habilidades... Dito claramente, esses professores trabalham sozinhos, aprendem sozinhos e desenvolvem a maior parte de sua satisfação profissional sozinhos ou através de suas interações com os alunos em vez de com os companheiros”* (Huberman, 1993, p.22-23).

Essa identidade artesanal do docente impede o desenvolvimento de propostas cooperativas? Do ponto de vista de Talbert e McLaughlin (2002), a ideia de comunidades artesanais pode funcionar, isto é, grupos de professores que de forma cooperativa desenvolvam soluções, assim como conhecimento, trabalhando com seus próprios meios e recursos.

10. O docente como consumidor: “fast-food” nas salas de aula

Outra visão da docência, promovida sobretudo a partir das instâncias políticas encarregadas de planejar e regular a educação, é a do docente como consumidor. Consumidor de propostas de reformas desenhadas por elites nacionais – ou importadas de outros países ou regiões. Ao longo dos anos 1990 e na década atual, estão sendo promovidas reformas nos sistemas educacionais, tanto em sua estrutura como em seu conteúdo, as quais em geral se caracterizam por estarem desenhadas por administrações convencidas de que a bondade das reformas levará inegavelmente à sua implantação. Assim, se traduz uma visão do docente como um aplicador de inovações que às vezes não entende e nas quais, evidentemente, não participou.

Essa visão do docente e dos processos de mudança nas escolas desconhece e, às vezes, deprecia a realidade da cultura e da prática profissional docente. E pensa-se que as mudanças em educação são processos lineares, implantados de forma simples, com a condição de que saibamos “explicar” bem aos docentes em que consistem esses processos. Os processos de mudança, contudo, tanto nos indivíduos como nas organizações, não funcionam de maneira racional. Os sistemas complexos geram seus próprios

processos de autorregulação para se acomodar ou modificar as propostas de mudança, que nem sempre têm os resultados que se prevê a partir das instâncias que as promovem (Lopez Yáñez e Sanches Moreno, 2000).

Por isso dizemos que a ideia do docente consumidor de “fast-food” fracassa quando se pretende, usando meios rápidos, modificar elementos estruturais de sua identidade profissional. Em um trabalho publicado há onze anos, chamava a atenção acerca da progressiva burocratização e intensificação da docência (C. Marcelo, 1996). O avanço dos processos de controle sobre a docência, externos ao controle profissional – controle de mercado, controle político e administrativo – vem tornar pública uma imagem profissional débil.

Mas também se fracassa quando se pretende “atualizar” os professores, isto é, fazer com que se comprometam com atividades que promovam sua aprendizagem contínua, quando as modalidades que se oferecem não vão além de cursos curtos, descontextualizados, distantes dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuação.

11. A competência não reconhecida e a incompetência ignorada

Foram Michael Fullan e Andy Hargreaves os inventores dessa expressão (Fullan & Hargreaves, 1992). De certa maneira já fizemos referência ao fato de que o isolamento – a imagem do professor como artesão – conduz a uma realidade que por mais que nos surpreenda continua estando viva: os docentes são profissionais que durante sua carreira profissional raras vezes observam outro docente realizando sua atividade profissional, ou seja, ensinando. E essa falta de hábito analítico leva a uma evidente imobilização profissional: se não revisamos o que fazemos, se não o submetemos a julgamento, não avançamos. E assim se produzem as duas situações que Furlan e Hargreaves denunciam.

Por um lado, reconhecemos que existe uma profusão de docentes, bons docentes, que realizam seu trabalho de maneira honesta e profissional, comprometendo-se e conseguindo uma boa aprendizagem de seus alunos, desenvolvendo – muitas vezes de maneira artesanal – inovações cujos resultados não ultrapassam as paredes da escola ou, no máximo, da comunidade mais próxima.

Por outro lado, há a incompetência ignorada. Também existem docentes que se refugiam no anonimato (isolamento), característico da identidade profissional docente, para desenvolver um ensino que vem claramente frustrar o direito de aprender dos alunos

Como sair desse impasse ou dilema? Alguns países estão optando pelo desenvolvimento de um sistema de padrões que venha determinar com clareza quais são as competências que todo docente deve possuir e demonstrar. Nesse sentido, e como mostraram Yinger e Hendricks (2000), os padrões educacionais constituem uma das ferramentas mais poderosas para a profissionalização do ensino, já que desempenham um duplo papel no desenvolvimento da profissão. Em primeiro lugar os padrões são uma boa maneira de demonstrar ao público e aos políticos que a profissão tem suficientes processos de controle de qualidade, controlando o acesso e o exercício de uma prática eficaz, e assim ganhar em legitimidade social. Em segundo lugar, os padrões funcionam como parâmetros e orientações para o desenvolvimento do trabalho profissional,

já que podem definir uma prática eficaz em termos dos resultados desejados. E dessa maneira os padrões se convertem na base para organizar a formação inicial e continuada dos professores, algo a que voltaremos mais adiante.

Na mesma linha, Darling-Hammond (2001) veio mostrando que é fundamental que o ensino desenvolva seu próprio modelo de profissionalismo. Um modelo de profissionalismo que não passa necessariamente por seguir aquele executado por outros profissionais que alcançaram o reconhecimento e o prestígio através de um distanciamento em relação aos clientes, bem como de um conhecimento altamente especializado. Ao contrário desse modelo, o ensino deve se inserir na comunidade e se conectar com a vida dos alunos, construindo comunidades de aprendizagem relevantes e adequadas para responder às necessidades e interesses dos alunos como cidadãos com direito a aprender.

E para caminhar em direção a esse reconhecimento, entende que *“a alavanca política mais importante de que se dispõe para melhorar o processo de ensino e aprendizagem é, provavelmente, o desenvolvimento de alguns padrões profissionais que contemplem os aspectos mais importantes da profissão docente”* (L. Darling-Hammond, 2001). Esses padrões, públicos e assumidos, e desenvolvidos pela própria profissão, podem ser a espinha dorsal dos programas de formação inicial e continuada. Alguns programas que foram organizados sem levar em conta o trabalho global do professor na escola, e esquecendo que a formação é direcionada para que os professores assegurem a aprendizagem dos alunos, último critério de qualidade da formação.

12. O que fazemos com essas geringonças? Desconfiança ante as tecnologias

Falávamos antes de um aspecto muito característico da identidade profissional docente pelo qual, de acordo com Fullan e Hargreaves, se definia os docentes como artesãos. Essa ideia do docente como artesão, acostumado a fazer seus próprios desenhos, com seus próprios meios e com sua técnica desenvolvida a partir de ensaio e erro, ou mesmo da observação de outros artesãos, “combina” pouco com o uso de tecnologias no ensino.

Embora, nesse momento, falar de tecnologias nos leve forçosamente a pensar em computadores e Internet, não devemos esquecer que ao longo dos últimos 50 anos tentou-se introduzir outras tecnologias nas salas de aula: desde a imprensa de Freinet, passando pela televisão escolar, o projetor de corpos opacos, o projetor de slides, o retroprojetor, as apresentações audiovisuais, etc. Todavia, poucas dessas inovações tecnológicas tiveram um impacto profundo na mudança das práticas tradicionais docentes. E não temos motivo para pensar que isso vai mudar.

Creio que existe uma desconfiança endêmica dos docentes diante das tecnologias. E não creio que seja algo intencional, mas talvez seja devido ao fato de que a apresentação das tecnologias, como produtos acabados, já projetados e prontos para utilizar, se encaixa muito mal com essa ideia do docente como artesão que necessita “desmontar” os projetos e processos para poder assim apropriar-se deles.

13. A influência incompleta dos docentes

Com o passar dos anos e a evolução de nossas sociedades, a implantação dos meios de comunicação de massa, e a Internet, percebe-se como pouco a pouco a escola e o trabalho dos docentes estão deixando de ser a principal fonte de influência educativa nas novas gerações. Definitivamente, a escola e os docentes se converteram em competidores.

Encontramos claramente esses competidores na monumental e crescente profusão de aprendizagem informal que os alunos desfrutam paralelamente à aprendizagem formal que a escola proporciona. Tanto a televisão como a Internet estão representando uma fonte de influência de geração de modelos, padrões sociais e valores, que competem e muitas vezes se opõem aos que são promovidos pela escola. E em muitos casos os professores percebem que as famílias (cada vez mais heterogêneas) deixam de ser aliados privilegiados da escola e dos docentes.

Esse é um fenômeno que está afetando claramente a identidade profissional docente, que está forçando muitos professores a redesenharem sua posição e seu compromisso com certos valores, e a se preocuparem mais com essas influências que ameaçam diminuir o possível impacto educacional que a escola tradicionalmente teve.

14. Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor

Um aspecto que caracteriza a docência é sua falta de preocupação pela forma como os docentes se integram no ensino. Em outro trabalho recente já tive a oportunidade de desenvolver essa ideia (C. Marcelo, 2006). A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores hão de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal. É esse o conceito de inserção assumido por Vonk, autor holandês com uma década de pesquisas centradas nesse âmbito: *“definimos a inserção com a transição de um professor em formação até chegar a ser um profissional autônomo. A inserção pode ser mais bem entendida como uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos professores”* (Vonk, 1996, p.115).

Convém insistir nessa ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho para se converter em professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para levar a um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo (Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2002). O período de inserção e as atividades próprias que o acompanham variam muito entre os países. Em alguns casos, reduzem-se a atividades burocráticas e formais. Em outros, como veremos mais adiante, estruturam toda uma proposta de programa de formação cuja intenção é assegurar que os professores entrem no ensino acompanhados por outros que podem ajudá-los.

Os professores principiantes têm, segundo Feiman (2001), duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática e isso repercute em que esse primeiro ano seja um ano

de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores principiantes são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que, em geral, devem fazer isso sobrecarregados pelas mesmas responsabilidades dos professores mais experientes (C. Marcelo, 1999).

Mas a realidade cotidiana dos professores principiantes nos mostra que muitos deles desistem, e o fazem por estarem insatisfeitos com seu trabalho devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio, e às poucas oportunidades para participação na tomada de decisões. Dizia Cochran-Smith que *“Para permanecer no ensino hoje e amanhã, os professores necessitam de condições na escola que os apoiem e criem oportunidades para trabalharem com outros educadores em comunidades de aprendizagem profissional, em vez de fazê-lo de maneira isolada”* (M. Cochran-Smith, 2004, p.391). Examinando as causas, a NCTAF – Comissão Nacional de Ensino e do Futuro da América (1996) estabeleceu cinco razões pelas quais os professores abandonam a docência:

- porque se atribui a eles o ensino dos alunos com maiores dificuldades
- porque são inundados por atividades extracurriculares
- porque são designados para ensinar em uma especialidade ou nível diferente do que possuem
- porque não recebem apoio da administração
- porque se sentem isolados de seus companheiros (citado em Horn, Sterling, & Subhan, 2002).

OS DESAFIOS

Identifiquei catorze constantes. Talvez pudessem ser mais. Talvez pudessem ser agrupadas. Mas são suficientemente sugestivas para desenvolver o debate que espero que esta intervenção propicie. Como comentava no início dessa exposição, a profissão docente encontra-se em uma encruzilhada que deve resolver dando respostas inovadoras aos problemas que a educação tem apresentado em nossos dias. De nada adianta recordar que *“qualquer tempo passado foi melhor”*. O tempo que nos coube viver é este e nele arriscamos algo tão importante como é a capacidade de permanência de uma instituição que, ao longo dos últimos séculos, contribuiu como nenhuma outra para assegurar a igualdade e o acesso ao conhecimento das pessoas. Não creio que essa afirmação seja muito exagerada, sobretudo quando, em determinados países, se elaboram políticas educacionais que, sob a proteção da liberdade de escolha e da defesa da competência, ocultam intenções de controle e privatização da educação. O desafio, portanto, é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas.

Recebido em junho de 2009 e aprovado em agosto de 2009.

REFERÊNCIAS

- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bird, T., & Little, J. W. (1986). How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86(4), 493-512.
- Blumenfeld, P. e. a. (1998). Teaching for Understanding. In B. e. al. (Ed.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 819-878). London: Kluwer.
- Bolivar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bonk, C., & Cunningham, D. (1998). Searching for Learner-Centered, Constructivism, and Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools. In C. Bonk & K. King (Eds.), *Electronic Collaborators* (pp. 25-50). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. B. a. R. Calfee (Ed.), (Vol. Handbook of Educational Psychology, pp. 673-708). New York: Macmillan.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2002). *Comprehensive Teacher Induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Buchmann, M. (1984). The priority of Knowledge and understanding in teaching. In L. Katz & J. Raths (Eds.), *Advances in Teacher Education* (Vol. 29-50). Norwood: Ablex.
- Bullough, R. (1998). Becoming a Teacher. In e. a. Biddie B. (Ed.), *International Handbook of Teacher and Teaching* (pp. 79-134). London: Kluwer.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Chapman, J., & Aspin, D. (2001). Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Eds.), (Vol. International Handbook of Lifelong Learning, pp. 405-446). London,: Kluwer.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Day, C. (2001). Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All. In J. C. D. Aspin, M. Hatton, and Y. Sawano (Ed.), (Vol. International Handbook of Lifelong Learning, pp. 473-500). London: Kluwer.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Duffy, T., Dueber, B., & Hawley, C. (1998). Critical thinking in a distributed environment: A Pedagogical base for the design of conferencing systems. In C. y. K. Bonk, K (Ed.), *Electronic Collaborators* (pp. 51-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *A. What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London: Open University.
- Gess-Newsome, J. (2003). Secondary Teachers' Knowledge and Beliefs about Subject Matter and their impact on instruction. In J. Gess-Newsome (Ed.), (Vol. Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education, pp. 51-94). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Grant, C. a. W., K. (2000). Teacher Education and Knowledge in "the Knowledge Society". The Need for Social moorings in Our Multicultural Schools. *Teacher College Record*, 102(5), 913-935.
- Hager, P. (2001). Lifelong Learning and the Contribution of Informal Learning. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Eds.), (Vol. International Handbook of Lifelong Learning, pp. 79-92). London: Kluwer.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, D. (1997). Road to the Learning Society. *School Leadership and Management*, 17(1), 9-21.
- Hargreaves, D. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Himanen, P. (2001). *The Hacker Ethic*. New York: Random House.
- Horn, P., Sterling, H., & Subhan, S. (2002). Accountability through "Best Practice" Induction Model. *ERIC ED*, 464039.
- Hoyle, E., & John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Professional Relations in teachers' work. Individual, colleagues and contexts* (pp. 11-50). Chicago: Teacher College Press.
- Kagan, D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.

Labaree, D. (1998). Educational Researchers: Living with a Lesser Form of Knowledge. *Educational Researcher*, 27(8), 4-12.

Ladson-Billing, G. (1998). Preparing Teachers for Diversity. In L. D.-H. a. G. Sykes (Ed.), (Vol. Teaching as a Learning Professional. Handbook of Policy and Practice, pp. 86-121). S. Francisco: Jossey-Bass.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.

Little, J., & McLaughlin, M. (1993). Perspectives on Cultures and Contexts of Teaching. In J. W. a. M. Little, M.W. (Ed.), *Teachers' Work, Individuals, Colleagues, and Contexts* (pp. 1-8). New York: Teacher College Press.

López Yáñez, J., & Sánchez Moreno, M. (2000). Acerca del cambio en los sistemas complejos. In A. Estebaranz (Ed.), *Construyendo el Cambio : Perspectivas y Propuestas de Innovación Educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (2003). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In J. Gess-Newsome (Ed.), (Vol. Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education, pp. 95-132). New York: Kluwer Academic Publisher.

Marcelo, C. (1996). Constantes y Desafíos Actuales de la Profesión Docente. *Revista de Educación*(306), 205-243.

Marcelo, C. (1998). *Formación de Profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*(19), 101-144.

Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(35).

Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*.: Informe elaborado para PREAL (Programa para la Reforma Educativa en América Latina), Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente, y presentado el 23 de noviembre en el seminario "Políticas para integrar a los nuevos profesores en la profesión docente".

OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino. Um Estudo Multicaso em Professores de Educação Física*. Universidade Tecnica de Lisboa, Lisboa.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In T. B. a. E. G. J. Sikula (Ed.),