

DIDÁTICA E CONDICIONANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO: CONSTITUINTES DA FORMAÇÃO E DA IDENTIDADE DOCENTE

*DIDATIC AND SOCIOHISTORICAL CONDITIONS OF EDUCATION:
CONSTITUENTS OF TEACHER'S EDUCATION AND IDENTITY*

Luana Nunes Martins de Lima
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
luanunes_7@hotmail.com

Resumo: A didática e os fundamentos pedagógicos ultrapassam a atuação em sala de aula e se revelam em contextos sócio-históricos distintos. Este artigo apresenta uma revisão teórica de autores que abordam a temática e as diversas tendências pedagógicas que vigoraram nas últimas décadas. Como resultado desse diálogo, aponto as seguintes considerações: a didática deve estabelecer relação com as metodologias específicas das matérias na formação docente; a prática pedagógica fundada em uma formação crítico-reflexiva se inicia e se conclui com a problematização das práticas sociais; a identidade docente se constrói também por fatores sociopolíticos e econômicos, de forma que os cursos de formação podem atuar na identificação dos futuros professores com a profissão; e por fim, as transformações concretas nas práticas educacionais devem ter como ponto de partida os princípios da formação.

Palavras-chave: Didática. Formação Docente. Identidade Docente.

Abstract: The didactic and the teaching fundamentals surpass the work in the classroom and reveal itself in different socio-historical contexts. This article presents a theoretical review of authors who treated the issue and the various pedagogical trends that were in force in recent decades. As a result of this dialogue, I point out the following considerations: the didactic must establish relationship with the specific methodologies of the subjects in teacher education; teaching practice based on a critical-reflexive education begins and ends with the questioning of social practices; teacher's identity is also constructed by sociopolitical and economic factors, so that the graduation courses can act in the identification of future teachers with the profession; and finally, the concrete changes in educational practices must take as its starting point the principles of training.

Keywords: Didactic; Teacher's education; Teacher's identity.

Introdução

Colocar em discussão a formação profissional e a identidade do professor implica, inicialmente, no reconhecimento de que os fundamentos pedagógicos que deram origem a diferentes métodos de ensino, pressupostos de aprendizagem e formas de relações entre professor e aluno, são contextualizados e condicionados a diferentes momentos da educação. Em outros termos, as sistematizações teóricas das distintas abordagens das práticas de formação de professores são produzidas socialmente a partir de determinadas circunstâncias históricas.

A didática, inserida na formação de professores, “se baseia numa concepção de homem e sociedade e, portanto, subordina-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar a serem estabelecidos em função da realidade social [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 29).

Consonante a isso, o artigo tece considerações sobre a formação docente e o papel da didática nessa formação, a partir de uma revisão teórica estruturada na bibliografia de Libâneo (1984; 1994; 2013), Saviani (1985), Martin e Romanowski (2010), Guimarães (2005), dentre outros.

Para encaminhar esta reflexão, o texto está estruturado em três partes relacionadas, quais sejam: a) A formação do professor e a didática – que apresenta uma conceituação da didática e uma discussão sobre o papel da didática na formação do professor e sua relação com as metodologias específicas das matérias nessa formação; b) A didática e seus fundamentos pedagógicos: por uma formação crítico-reflexiva – subtópico em que se ressalta a didática inserida em uma dimensão pedagógica que sempre irá refletir os ideais político-sociais. O enfoque é dado para os pressupostos da Pedagogia Crítico-Social ou denominações correlatas, como sugestão de uma prática pedagógica e de uma didática que se inicia e se conclui com a problematização das práticas sociais dos alunos; c) A identidade docente - a discussão se aterá aos aspectos que “moldaram” a identidade do professor, principalmente, no contexto brasileiro de reformas da educação. Na construção da identidade docente os cursos de licenciatura revelam-se de extrema importância para o estímulo da identificação dos futuros professores com a profissão.

A formação do professor e a didática

A formação profissional docente é um processo pedagógico de preparação teórico-prática e se constitui de um conjunto de disciplinas coordenadas que são designadas para uma unidade teórico-metodológica. De acordo com Libâneo (1994), esta formação abrange a *formação teórico-científica*, que diz respeito às disciplinas específicas da ciência em que o docente ingressa e a *formação pedagógica*, que inclui diversos conhecimentos; e a *formação técnico-prática*, que inclui uma preparação específica para a docência – didática, metodologias específicas das disciplinas e outras.

O grande desafio do professor é estabelecer a mediação entre sua bagagem teórica e sua prática educativa. É comum ouvirmos relatos de professores que “aprenderam a ensinar” com sua própria experiência ou com seus modelos de professores dos quais foram alunos. Corriqueiramente, também encontramos professores que, apesar de possuírem um cabedal de conhecimentos de disciplinas específicas adquiridos em sua formação, não se sentem capazes ou não encontram meios de mediar esses conhecimentos. Ouvimos com frequência sobre aulas maçantes, centradas no professor, com alunos que recebem passivamente a exposição. Estas se adéquam ao modelo da tendência tradicional e incentivam a dispersão dos alunos, conduzindo-os a um papel de ouvintes desinteressados. Aulas como essa impedem as habilidades reflexiva e investigativa e são formas institucionalizadas de tolher a criatividade, a motivação e a autonomia dos alunos, pois seguem o método rigoroso “professor-falante, aluno-ouvinte”.

Tal prática é usualmente nomeada de “transmissão de conteúdos”. A palavra “transmissão”, por si só, já apresenta o problema dessa prática; significa passar de uma pessoa para outra, propagar, transferir – como se aquele que transfere detivesse o conhecimento e quem recebe, não. E ainda, o fato de transmitir não significa que o outro será “contagiado”, ou em uma melhor expressão, assimilará esse conhecimento. Portanto, entendo que o conhecimento é mediável e não transmissível. Com isso, o foco deve estar na relação aluno - objeto de conhecimento, e não na relação professor - aluno. O professor é quem faz a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Esta mediação pode ser entendida como didática, a ponte entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Sua função é promover a integração entre esses dois pilares. A didática também se caracteriza como atividade pedagógica escolar. Segundo a definição de Libâneo (1994, p. 52):

A Didática é, pois uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem –

para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos.

Além disso, a didática estabelece interações entre diferentes ritmos de aprendizagem, orienta o processo de ensino, perpassando pelo currículo, pelos conteúdos, pelas metodologias específicas das disciplinas, pelos procedimentos e pela avaliação da aprendizagem.

Mas, afinal, por que se fala tanto em didática e o que revela sua estreita relação com as metodologias específicas das matérias na formação docente? Para responder a estas perguntas, é preciso situar o contexto em que a didática recebeu nova roupagem nos cursos de formação e nas licenciaturas, dada a dimensão política que o ato pedagógico passou a assumir.

De acordo com Martins e Romanowski (2010), vários encontros e seminários ocorreram a partir da década de 1970, evidenciando um movimento que, inicialmente, passou a rejeitar o caráter meramente instrumental da didática, e depois prosseguiu na tentativa de reconstrução do conhecimento da área. Segundo as autoras (2010, p. 206):

[...] em oposição ao modelo pedagógico centrado no campo da instrumentalidade, grupos de educadores passam a discutir a importância de formar uma consciência crítica nos professores para que estes coloquem em prática as formas mais críticas de ensino, articuladas aos interesses e necessidades práticas das camadas populares, tendo em vista garantir sua permanência na escola pública. Propostas expressivas como a Pedagogia Histórico-crítica, de Dermeval Saviani (1983), base teórica da *Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos*, sistematizada por José Carlos Libâneo (1985), caminham nessa direção.

Outros movimentos de grupos mais radicais se voltaram, na década de 1980, para a alteração dos próprios processos de produção do conhecimento na tentativa de romper com a ideia de *transmissão-assimilação* dos conteúdos. Para Martins (2009, p. 175), “não basta transmitir ao futuro professor um conteúdo mais crítico; (...) é preciso romper com o eixo da transmissão-assimilação em que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com”. Tais perspectivas influenciaram a organização das escolas, dos cursos de formação de professores, as produções acadêmicas e, principalmente, a prática pedagógica de professores dos vários níveis de ensino, que passaram a reconhecer as contradições do sistema de ensino e produzir saberes pedagógicos nas suas próprias práticas.

Disso resultaram pesquisas e práticas de formação docente que, paulatinamente, vêm dando maior ênfase à percepção do aluno (tal como vivencia o seu mundo) do que às estruturas cognitivas prontas para receber o conhecimento, pois se apoia na ideia de que a representação é elemento intermediário entre a percepção sensível e o conhecimento abstrato.

E por fim, Martins e Romanowski (2010) se referem ao movimento histórico do final do século passado, cuja alteração na concepção de conhecimento promoveu uma superação nos modelos anteriores. Tal concepção de conhecimento trata a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Nesse sentido, a teoria não é mais entendida como a verdade que vai guiar a ação prática, mas sim “como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas; nunca guiá-la” (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p.207). A didática passa a expressar também a ação prática dos professores.

Já situado o percurso de aplicação da didática nas ações pedagógicas ao longo das últimas décadas, retorno, então, para as questões elementares que foram colocadas anteriormente.

As pesquisas mais recentes apontam que as instituições vêm tentando articular teoria e prática, inserindo, nas disciplinas de conteúdo específico da área, uma proposta de prática de ensino daquela área. Esta é uma premissa estabelecida pelos cursos de licenciaturas para a formação de professores nesse início de século: a valorização das didáticas específicas e metodologias específicas das áreas de conhecimento, em detrimento da didática em sua dimensão mais ampla.

Isso responde, em boa parte, ao questionamento sobre o espaço que a didática ocupa no processo de formação do professor e ao seu papel na atual configuração da educação brasileira. Há a necessidade de uma maior integração entre a didática e as didáticas e metodologias específicas, no sentido de conceber o conteúdo da didática em correspondência com a epistemologia do conhecimento científico. Só assim, a didática cumprirá seu papel tanto na formação do profissional da educação, quanto na própria educação básica. Afinal, como argumentou Libâneo (2002, p. 22), “isolar as metodologias específicas de seus fundamentos pedagógicos, isto é, das finalidades educativas do ensino numa sociedade marcada pelos antagonismos de classe, significa recusar uma direção de sentido da prática educativa escolar, para reduzi-la à sua dimensão científica e técnica”.

Atuando em uma instituição de ensino superior da modalidade de licenciatura, presencio, não raramente, esta dicotomização denunciada por Libâneo, a qual separa as

disciplinas específicas do curso das disciplinas da educação. A raiz deste problema está na formação primária e fundamentalmente especializada pela qual passaram muitos docentes de ensino superior, atuais responsáveis pela formação de novos professores. A especialização, embora muito resguardada pela ciência, é reflexo da condição de uma sociedade estratificada e complexa, o que incide diretamente na dimensão pedagógica. É preciso reconstruir as pontes entre estes saberes e a formação docente.

A didática e seus fundamentos pedagógicos: por uma formação crítico-reflexiva

Para além de um caráter puramente instrumental ou da articulação teoria-prática, a didática, em seu sentido mais amplo, está arraigada em determinados fundamentos e/ou teorias que foram condicionantes históricos do fazer docente. Como identificou Farias (2009, p. 8), “a ação didática é uma prática social que acontece em um determinado contexto e orientada por ideais de escola e de sociedade. É fruto de certos pressupostos e propósitos, deixando transparecer a cada ato, fala ou silêncio, o que somos, acreditamos e defendemos”.

A didática, portanto está inserida em uma dimensão maior, que é a dimensão pedagógica. Esta se faz notória no contexto social, político e cultural, ultrapassando a atuação em sala de aula. Nesses termos:

A pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Então, dizer do caráter pedagógico das práticas educativas é dizer que a pedagogia (...) refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social (LIBÂNEO, 2001, p.4).

Ao atender propósitos sociopolíticos, a abordagem tradicional e acrítica vem perdurando por décadas na prática docente nas escolas. Trata-se uma didática baseada no dar aulas pelo uso da exposição verbal e unilateral do professor, e do tomar o ponto pelos exercícios de reprodução por parte dos alunos. É necessário ouvir para aprender e provar que aprendeu por meio da devolução das informações sistematizadas que foram depositadas pelo professor. Daí a crítica no uso do termo “educação bancária”, cunhado por Paulo Freire.

A didática que se desenvolve hoje ou no passado reflete as tendências pedagógicas que vigoram ou vigoraram em determinados períodos, não necessariamente seguindo uma linearidade cronológica. Tais tendências pedagógicas foram objetos de estudo de Saviani (1985), Libâneo (1984; 1994) e, retomando a bibliografia destes autores, Farias (2009).

Saviani (1985) aponta que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos: o grupo das “Teorias não-críticas” e o grupo das “Teorias Crítico-Reprodutivistas”,

além da “Teoria da Curvatura da Vara”. O primeiro é composto pela Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Na concepção dessas teorias, a educação é vista como instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Já as “Teorias Crítico-Reprodutivistas” abarcam a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista. Estas compreendem a educação como instrumento de discriminação social, ou seja, fator de marginalização. São teorias críticas porque buscam entender a educação “[...] remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos” (SAVIANI, 1985, p. 5), atrelados à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo.

Após apresentar o diagnóstico das principais teorias pedagógicas, ressaltando as contribuições e limites de cada uma, Saviani (1985) anuncia que a teoria crítica, não reprodutivista, atua no processo de formação de professores críticos, conscientes e participantes de seus tempos históricos e espaços sociais. É denominada por Libâneo (1994) como Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, e por Saviani (1985) como Pedagogia Histórico-Crítica. Não desconsiderando a importância de conhecer e identificar as demais teorias e tendências pedagógicas, abordarei nesta discussão, sobretudo, esta última corrente adotada por estes autores, uma vez que a mesma tem direcionado a prática e a reflexão sobre o ensino da educação, além de formar a base teórico-metodológica de importantes pesquisas sobre o ensino no Brasil.

O que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é a Teoria Histórico-Cultural de Liev S. Vigotski, na qual o homem é considerado um ser histórico, que se desenvolve por meio de suas relações com a natureza e a sociedade. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. Por tal razão, ela é chamada de histórica / social – porque a educação também interfere sobre a sociedade e pode contribuir para a sua transformação. E o termo “crítico(a)”, por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação.

Para a Pedagogia Crítico-Social ou Histórico-Crítica, é fundamental que os conhecimentos sistematizados em conteúdos sejam confrontados com as experiências socioculturais e a vida dos alunos, pois só assim se dará a aprendizagem – nas relações entre o cotidiano e os conteúdos científicos. Na perspectiva da didática, “o ensino consiste na mediação de objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares” (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Nesse sentido da dimensão social dos conteúdos escolares e sua aplicação no cotidiano dos alunos, Gasparin (2007), baseando-se no substrato teórico de Saviani (1985), propõe uma metodologia de ensino que inclui cinco passos do processo dialético da aprendizagem escolar:

a) “Prática social inicial do conteúdo”: trata-se do primeiro momento, no qual os alunos se preparam para a construção do conhecimento escolar. O professor deve considerar os conhecimentos iniciais em relação ao novo conteúdo, entrar em contato com a realidade do aluno e perceber do que deve partir sua ação.

b) “Problematização”: trata-se de questionamentos que problematizem a prática social e os conteúdos escolares a partir das variadas dimensões desses conteúdos.

c) “Instrumentalização”: trata-se do momento da prática das ações didático-pedagógicas para a aprendizagem dos alunos. Estas ações se estabelecem entre alunos e professores e são necessárias para a construção do conhecimento científico, além de fornecer ferramentas culturais necessárias à luta social.

d) “Catarse”: trata-se de uma elaboração da síntese da nova forma de entender a prática social por parte dos alunos. Ao trabalhar os conteúdos, os alunos são chamados a buscar respostas mais concretas às questões levantadas na problematização.

e) “Prática social final do conteúdo”: trata-se da nova atitude dos alunos a partir do conteúdo aprendido.

Não proponho a aplicação de um método que dê receitas prontas de condução das aulas, mas defendo a proposição de uma prática pedagógica e de uma didática que se inicia e se conclui com a problematização das práticas sociais dos alunos, o que vem sendo amplamente abordado no discurso acadêmico, contudo, ainda é pouco desenvolvido em sala de aula. Interessa aqui enfocar uma prática educativa cuja didática se apresente colaborativa, dialógica e problematizadora, conforme recomendou Farias (2009, p. 13):

Uma didática que promova interações com os muitos universos culturais dos diferentes sujeitos aprendizes; que exercite a linguagem nas suas múltiplas manifestações; e que fortaleça a ação e o pensamento crítico e autônomo. Cabe ressaltar que uma didática fundada na premissa da construção do conhecimento não deve suscitar posturas de acomodação, espontaneísmo e abandono do aluno à própria sorte.

É fundamental a criação de projetos de formação que favoreçam aos futuros profissionais do domínio dos conteúdos específicos refletirem sobre suas finalidades

sociopolíticas e o modo singular de constituição desse campo. De nada servirá ter conhecimento sobre os conteúdos da matéria se o professor não se posicionar frente às finalidades sociais em sua proposta de trabalho, se não pensar criticamente a realidade e se colocar como sujeito transformador da mesma.

Diante da atual situação sociopolítica brasileira, em que reformas de base estão emergindo na arena política, urge conduzirmos os saberes específicos à reflexão sobre a nação, sobre as possibilidades de atuação popular frente às decisões hegemônicas.

Apontamos ainda, outras necessidades para que os cursos de formação exerçam efetivamente uma formação crítico-reflexiva: 1) a adoção da práxis como princípio e a criação de vínculos entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas (entre as disciplinas acadêmicas e as disciplinas escolares), como já foi posto; 2) a articulação da formação acadêmica com a realidade escolar em que os profissionais irão atuar, bem como a atuação em projetos de extensão que alcancem a comunidade local; 3) a integração entre pesquisa e ensino; a formação contínua e a autoformação; 4) o diálogo institucional com os órgãos reguladores da carreira de magistério, com os movimentos de profissionais que explicitam os problemas e os desafios da profissão.

A identidade docente

O conceito de identidade remete a tamanha abrangência, complexidade e plasticidade que não nos possibilita alcançar todas as suas nuances. Giménez (2009) se refere a uma tipologia das identidades, partindo da compreensão de que as identidades pressupõem distinguibilidade na interação e comunicação sociais. Ou seja, não basta que as pessoas se percebam como distintas em algum aspecto, é preciso que os outros as percebam e as reconheçam como tal. Esse é um dos aspectos que, segundo Hall (2006, p. 13), tornam a identidade uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente e relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

De forma geral, há muitos aspectos que podem ser tratados sobre a identidade do profissional docente. Entre as principais discussões sobre essa temática, situam-se: o desenvolvimento de convicções, as condições da profissão (sobretudo a condição de desvalorização, no caso brasileiro), a institucionalização das práticas, o processo de profissionalização, os saberes profissionais e a formação, e outros.

Cavalcanti (2012, p. 77), sustentando as formulações de Selma Garrido Pimenta sobre a identidade docente, destaca que:

Essa identidade se constrói pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de se situar no mundo, sua história de vida, seus saberes e suas representações. É essa identidade profissional que ajuda o professor a delinear suas ações, a fazer escolhas, a tomar decisões, assumir posições, a se definir por determinados comportamentos e estratégias de pensamento no exercício de sua profissão. [...] na construção dessa identidade, há três tipos de saberes a serem considerados: a experiência, o conhecimento específico da matéria e os saberes pedagógicos.

Além desses saberes e experiências que são inerentes às particularidades de cada professor, há fatores externos muito bem articulados que influenciam na construção da identidade docente. Aqui, a discussão será centralizada nos aspectos que “moldaram” a identidade do professor no contexto brasileiro e em algumas perspectivas apresentadas por autores.

Olinda Evangelista, em conferência proferida no Encontro de Didática e Práticas de Ensino de 2013 sobre “Qualidade da Educação Pública”, faz a seguinte indagação: se o que nos educa são as relações sociais, e o professor nessas relações é um desses educadores, quem educa o educador? O capital? O trabalho? Ou o Estado? Em outras palavras, o que está por traz da formação do educador, do ponto de vista político, econômico e ideológico? Para essa discussão, ela traça uma retrospectiva da trajetória da educação no Brasil, a partir da década de 1960.

No Brasil, a escola surge em razão das demandas do modo de acumulação capitalista. O Estado sempre teve o papel de assegurar a consolidação do modo de produção, sendo responsável por garantir todas as políticas sociais, das quais a Educação é uma delas. Por isso, em alguma medida, o mercado sempre determinou a forma de educação; uma forma que, de maneira geral, obstrui a construção da consciência crítica, como se evidenciou nas tendências pedagógicas liberais tradicional, Escola Nova, tecnicista, progressista, entre outras.

No período da Ditadura Militar vigorava a pedagogia tecnicista, voltada, majoritariamente, para os interesses de mercado. A crítica a esse modelo de educação surgiu no final de 1960 a início de 1970, período em que o Brasil estabeleceu relações internacionais que foram um passo fundamental para a educação (MEC – USAID – Ensino de 1º, 2º e 3º Graus).

O projeto do início da década de 1970 era a legitimação de um Estado interventor forte que efetivasse uma reforma político-ideológica. Progrediram também concepções

educacionais críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica e denominações correlatas já mencionadas (SAVIANI, 1985; LIBÂNEO, 1984; 1994; 2013), além de movimentos articulados de professores.

Na década de 1990 houve um recuo da teoria, a perspectiva crítica foi dando lugar a um pensamento acrítico (pós-moderno). Com o avanço do neoliberalismo, surgiu a crítica ao Estado intervencionista e a defesa do Estado mínimo, sugerindo uma “desresponsabilização do Estado” com relação à educação e às outras esferas sociais. Essas reformas iniciaram-se no Governo Collor (1990 – 1992), ganharam força no Governo Itamar Franco, mas só se efetivaram no Governo Fernando Henrique Cardoso. O que ocorre nos governos subsequentes é a reprodução de uma política que busca reconciliar mercado e educação, por meio de disseminação de cursos profissionalizantes e de Educação à Distância (EADs).

Essa trajetória tem forte ligação com a construção da identidade profissional do professor, tanto no âmbito de sua formação, quanto de sua prática. Para Guimarães (2005),

A atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre a escola, pais e alunos, Estado e comunidade etc. Esse caráter de mediação, no caso, entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor, justifica o investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade do professor na sociedade.

Nóvoa (1995) corrobora essa ideia ao abordar os diferentes contornos que a profissionalidade docente assume – ora essencialmente pedagógicos, fundamentados em propósitos educativos; ora políticos, pelo papel do seu trabalho para viabilização de objetivos do Estado. Essa dicotomia também é apontada por Cavalcanti (2012), que explica que por um lado surgem propostas buscando aproximar o conteúdo dessa formação às necessidades de mercado; por outro, propostas que dão ênfase na qualidade de uma formação abrangente, crítica, humanista, voltada às necessidades sociais.

No contexto das reformas políticas no Brasil, foram propostas novas negociações educacionais e acordos com o Banco Mundial (UNESCO, OCDE), cujos eixos diretivos estavam centralizados na Gestão e na Formação do Professor. O fundamento dessas propostas estava no argumento de que a educação/escola era responsável pela produção dos problemas socioeconômicos. Uma escola de má qualidade produziria sujeitos incapazes de se desenvolverem socialmente e economicamente. Professores desqualificados, portanto, não formariam sujeitos aptos para atuarem no mercado. Um dos pilares do projeto educativo, nesse período do Banco Mundial articulado ao Estado, estava justamente relacionado à qualificação do professor, fato que influenciou a configuração de sua identidade profissional.

É preciso reconhecer que as perspectivas para a educação e para a formação docente no Brasil são econômicas. Existe o estímulo em transformar o professor num sujeito autônomo para a política, mas subordinado às demandas econômicas. Tudo isso se dá em um contexto no qual se oferece condições precárias de trabalho, que limita ou não possibilita a formação continuada e a construção de estratégias didáticas eficientes. Há inúmeras demandas e expectativas em relação ao desempenho do professor frente às mudanças e incertezas postas pela realidade. Em grande medida, estas expectativas não dialogam com as maneiras como este profissional é representado e interpelado pela sociedade e com o que esta, efetivamente, lhe nega e oferece.

Diante disso, para Guimarães (2005, p. 29), “o conceito de profissionalidade se aproxima mais de ‘identidade para os outros’, das maneiras mais externas e ‘objetivas’ como a profissão é representada, distanciando-se um pouco da ‘identidade para si’, da identificação com a profissão, da adesão profissional”. O autor também esclarece que ainda existe uma forte tendência de caracterização do trabalho docente pela transmissão de saberes disciplinares, em razão de uma compreensão equivocada de ensino de boa qualidade. Tal compreensão coloca o docente como centro do processo de ensino-aprendizagem e o imputa as condições da melhor forma de ensinar, no sentido de “transferir” seu próprio conhecimento ao aluno.

Como um círculo vicioso, esse entendimento é refletido nas práticas da maioria das instituições de ensino básico e também nas instituições de formação docente, ou seja, nos cursos de licenciatura. Em contrapartida, é justamente no âmbito das instituições formativas que ainda se pode esperar o movimento de uma busca de identidade profissional que não se molde às necessidades mercadológicas ou às aspirações políticas vigentes. Assim,

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 64 e 66).

Os cursos de licenciatura têm um papel fundamental no que concerne à motivação para discussões, podem despertar para a identificação dos futuros professores com a profissão, até mesmo “como uma forma de se contrapor à identidade profissional que se construiu e se constrói socialmente” (GUIMARÃES, 2005, p.28). É no confronto entre as representações

construídas e as demandas sociais que a identidade de professor será reconhecida durante o processo de formação.

Historicamente, tal identidade esteve e está inter-relacionada a todos os fatores abordados. Mas a identidade também se refere às disposições pessoais, ao estado de espírito quanto a pertencer a um grupo, a uma comunidade de sentidos, a valores, saberes e tradições – elementos que são desenvolvidos nos cursos de formação.

A despeito da representação social brasileira da profissão docente não apresentar referências positivas, ao assumir sua identidade docente, os professores em atividade ou em formação darão mais força à categoria, terão subsídios para elaborar crítica sistemática às políticas nacionais e construir novas estratégias educativas.

Considerações finais

O diálogo entre autores permitiu refletir e formular conceitos, opiniões e posicionamentos acerca do papel da didática e da formação docente, da construção das práticas de ensino e da identidade do professor – elementos profundamente relacionados ao quadro político-econômico nacional.

Estas reflexões são fundamentais na formação inicial e continuada do professor. A discussão sobre transformações concretas nas práticas educacionais deve ter como ponto de partida os princípios da formação, propiciando ao professor segurança para “analisar a sociedade contemporânea, suas contradições e suas transformações, para compreender o processo histórico de construção do conhecimento, seus avanços e seus limites, e para ter sensibilidade para compreender o mundo do aluno, sua subjetividade e suas linguagens” (CAVALCANTI, 2012, p. 75).

Ademais, é preciso fazer frente a qualquer institucionalização política que tenha objetivo de ferir o direito do professor se posicionar politicamente e ideologicamente, tal como o que é supostamente apregoado no projeto de lei “Escola Sem Partido”. É no “posicionar-se” que ainda prevalecem as possibilidades de afirmação da identidade profissional. É preciso avançar na reflexão de que a tríade didática-conteúdo-aluno, inevitavelmente, recai sobre a identidade docente construída ao longo da formação e da carreira; e neste caminho não há neutralidade.

Referências Bibliográficas

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; et. al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livros, 2009.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIMÉNEZ, Gilberto. **Identidades Sociales**. México: Instituto Mexiquense de Cultura, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984. p. 5-7.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Didática: Velhos e novos temas**. Edição do Autor, 2002. Disponível em: <http://www.iesprn.com.br/ftpiesp/DisciplinasPROISEP/M%F3dulo%203/2DID%C1TICA_DO_ENSINO/Texto%20Complementar%20-%20Did%E1tica%20%20Velhos%20e%20novos%20temas.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. 9. ed., São Paulo: Loyola, 2008.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Garrido Selma; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1985.

Sobre a autora

Luana Nunes Martins de Lima

Doutora em Geografia pela Universidade de Brasília (2017). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2014). Especialista em História Cultural: Imaginário, Identidades e Narrativas (2012) e Licenciada em Geografia (2013) pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2008). Professora do curso de Geografia na Universidade Estadual de Goiás (Campus Itapuranga) e do Mestrado Profissional em Estudos Culturais, memória e Patrimônio (PROMEP), na Universidade Estadual de Goiás (Campus Cora Coralina). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Cidades e Patrimonialização na América Latina e Caribe (GECIPA) e do Grupo de Pesquisa do CNPq: Patrimônio, Memória e Território. Tem experiência na área de Geografia Humana, com ênfase em Geografia Cultural e Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: manifestações culturais, comunidades tradicionais, cidades, turismo e patrimônio.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2105017701418889>

Recebido em abril de 2019.
Aceito para publicação em agosto de 2019.