

A constituição da identidade do professor: uma abordagem fenomenológica

Rosa Monteiro Paulo
Rosemary Aparecida Santiago
Carmem Lúcia Costa Amaral

RESUMO

Apresentamos, neste texto, uma pesquisa desenvolvida com a intenção de compreender o movimento de constituição da identidade do professor nos cursos de Licenciatura. As ações iniciais se voltam para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura em Matemática, Química e Pedagogia procurando explicitar o perfil esperado dos futuros professores. Assumindo uma postura fenomenológica, analisamos as diretrizes curriculares construindo três categorias abertas que refletem nossa interpretação acerca do perfil esperado dos futuros professores. Tal perfil diz da (1) formação para a ação em sala de aula, (2) formação para a construção do conhecimento pedagógico, científico e cultural e (3) formação para análise e participação crítica na autoformação e na gestão educacional. Apontamos, mediante a interpretação dos dados produzidos, a relevância de considerar as ações da experiência vivida para compreender a constituição da identidade do professor.

Palavras-chave: Fenomenologia. Identidade. Formação de Professores. Diretrizes Curriculares.

The Constitution of the Teacher's Identity: a phenomenological approach

ABSTRACT

In this article, we present a research that aims at understanding the motion related to the constitution of the teacher's identity within the teaching degree courses. We studied the National Curriculum Guidelines for the teaching degree courses in mathematics and chemistry, as well as in bachelor of education (pedagogy), in particular, those aspects explaining the expected profile of the future teachers. Within a phenomenological approach, we analyzed the curriculum guidelines and established three open categories of this expected profile of the future teachers. Such profile

Rosa Monteiro Paulo é doutora em Educação Matemática pela UNESP, Rio Claro. Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP. Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá. Departamento de Matemática, Guaratinguetá, SP, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Dr. Ariberto Pereira da Cunha, 333, Pedregulho. CEP. 12916-410, Guaratinguetá, São Paulo. E-mail: rosa@feg.unesp.br

Rosemary Aparecida Santiago é doutora em Educação pela Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. Professora Titular da Universidade Cruzeiro do Sul/UNICSUL. Centro de Ciências Humanas e Artes, São Miguel Paulista, SP, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Dr. Ussiel Cirilo, 225. CEP. 08060-070, São Miguel Paulista, São Paulo. E-mail: santiagooferreira@uol.com.br

Carmem Lúcia Costa Amaral é Pós-doutora em Bioquímica pela Universidade de São Paulo/USP, São Paulo. Professora Titular da Universidade Cruzeiro do Sul/UNICSUL. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, São Miguel Paulista, SP, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Dr. Ussiel Cirilo, 225. CEP. 08060-070. São Miguel Paulista, São Paulo. E-mail: carmem.amaral@cruzeirodosul.edu.br

regards the (1) training for the acting in the classroom, (2) training for the establishment of the educational, scientific and cultural knowledge and (3) training for the critical analysis and participation within the auto-learning and educational management. Based on the interpretation of the data, we emphasize at the importance of considering those actions related to living experiences in order to better comprehend the constitution of the teacher's identity.

Keyword: Phenomenology. Identity. Teacher's Education. Curriculum Guidelines.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta compreensões acerca do que se mostra nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura¹ como perfil esperado do licenciando. Tais compreensões são fruto das reflexões favorecidas pelo trabalho em parceria entre membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GPEM) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade (GEPECS), ambos cadastrados no CNPq e vinculados, respectivamente, a UNESP (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"), campus de Guaratinguetá e a UNICSUL (Universidade Cruzeiro do Sul). São, ainda, compreensões necessárias ao entendimento, análise e reflexão de tema mais abrangente de pesquisa que visa a Constituição da Identidade do Professor. Esclarecemos, desde o início do texto, que o interesse pela pesquisa mobiliza a ação de docentes de áreas distintas e justifica-se pela intenção de compreender o que é esperado dos futuros professores em termos da legislação que regulamenta os cursos de formação inicial. Entende-se que, embora sejam profissionais de áreas distintas que atuarão em anos distintos da escolaridade, são todos professores com uma intenção comum, qual seja, aquela que visa o desenvolvimento de ações que formam o sujeito em situações de ensino escolarizadas.

Considerando a área de atuação dos integrantes desses grupos de pesquisa foram analisadas as Diretrizes Curriculares da Licenciatura em Matemática, Química e Pedagogia com vistas a trazer um olhar crítico e reflexivo para o que se mostra como perfil dos licenciandos. Embora se tenha trabalhado com áreas distintas, o foco é específico, pois se buscam as convergências que apontam o perfil do licenciando para a atuação docente.

As análises empreendidas seguiram o rigor da pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. A explicitação do obtido é importante para mostrar as tendências que orientam as ações dos cursos de formação de professores e dará subsídios para se pensar a formação docente no que diz respeito à constituição da identidade do professor que atua na Educação Básica. Entende-se que a apresentação do estudo realizado nas Diretrizes Curriculares é relevante, pois permite compartilhar o modo pelo qual a constituição do ser professor vai sendo orientada a partir do que nos documentos oficiais se mostra. Esse compartilhar traz o solo da experiência vivida na análise dos documentos, bem como abre espaço para o diálogo que interpreta e articula o que é dito, como é dito e com quais objetivos.

¹ Para esta análise foram utilizadas as Diretrizes Curriculares dos cursos de Matemática- Parecer CNE/CES nº 1.302 de 2001 e Resolução CNE/CES nº 03 de 2003, Pedagogia – Parecer CNE/CP nº 05/2005, Parecer CNE/CP nº 03/2006, Parecer CNE/CP nº 09/2009 e Resolução CNE/CP nº 01/2006 e Química – Parecer CNE/CES nº 1303/2001 e Resolução CNE/CES nº 08/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991&Itemid=866>. Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

Apresentamos, na sequência, o texto com uma organização que traz a interrogação orientadora da pesquisa com o objetivo de explicitar o sentido que ela faz para os pesquisadores; expomos uma compreensão inicial do sentido do que se mostra como a Identidade do Professor; esclarecemos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, as análises empreendidas e algumas considerações possíveis acerca do que se mostra como o perfil do licenciado que é evidenciado nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática, Química e Pedagogia. Embora a primeira vista possa parecer uma tentativa de aproximar áreas distintas, a intenção na pesquisa é compreender o sentido da *Constituição da Identidade* desse profissional que ensina (independente da área e do ano em que irá atuar), a partir do que nos documentos orientadores dos cursos de Licenciatura se expõe.

A INTERROGAÇÃO E A INTENÇÃO INVESTIGATIVA

A interrogação formulada – *Como se constitui a identidade do professor nos cursos de licenciatura?* – é o que orienta o olhar na pesquisa realizada apresentada, em parte, neste texto. A intenção, na pesquisa, é voltada para os cursos de Licenciatura, visando compreender como o profissional formado por esses cursos constitui a sua identidade. Para tanto, uma das ações que se fez necessária foi voltar-se para os cursos que formam professores buscando compreendê-los em seus aspectos legais, ou seja, de acordo com as Diretrizes que os regulam. Outro aspecto que, no decorrer da pesquisa sentimos necessidade de compreender, é relativo à produção acerca da formação de professores no que tange aos cursos superiores.

Vimos nesse olhar dirigido às pesquisas produzidas, que o ensino superior tem ocupado grande parte do debate educacional no campo das decisões de políticas educacionais. Um ponto em destaque tem sido a formação dos profissionais para a área da educação, dentre eles os professores. Para atender as demandas da formação de professores para atuar na educação básica, o poder público, representado pelo Ministério da Educação, realizou significativas mudanças na legislação educacional, impulsionando ações, tanto no que diz respeito à formação inicial, quanto na continuada.

A produção acadêmica acerca da formação de professores cresceu na década de 1990 e, de acordo com o estudo de André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), tivemos no período de 1990 a 1996, um total de 284 trabalhos (dissertações e teses) produzidos, sobre formação do professor. Deste total, 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focam o tema da identidade e da profissionalização docente. Portanto, o tema “constituição da identidade do professor” ainda é emergente, pouco explorado e carece de investigação.

Os estudos empreendidos no âmbito dos grupos de pesquisa nos leva a entender que a busca pela constituição da identidade do professor exige um movimento de reflexão acerca da proposta de formação e da realidade vivida nos cursos de licenciatura. Tal reflexão é o que favorece a compreensão de *o que é feito* nesses cursos, *como isso que é feito o é e por que é feito*.

Tem-se, portanto, uma intenção investigativa que se coloca no âmbito do pensar filosófico, voltado para um pensar crítico e reflexivo sobre as propostas curriculares e sobre a experiência vivida. Entende-se, com Garnica (2004), “[...] que os aspectos filosóficos fundamentam /.../ tramas metodológicas, práticas e conceitos utilizados no fazer acadêmico, posto que a ciência, sem esse lastro, não pode operar significativamente” (GARNICA, 2004, p.152). Pretende-se, pois, explicitar as concepções expressas nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura no que diz respeito ao ‘perfil do licenciado’, tal qual foi compreendido no movimento de análise.

Mostra-se, para nós, que os dados da pesquisa dão subsídios para uma análise da formação docente com foco na *constituição da identidade do professor* no âmbito dos cursos de licenciatura, tornando o debate significativo à pesquisa em Educação Matemática.

PRIMEIRAS COMPREENSÕES: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Conforme dissemos a análise das Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura é uma ação desenvolvida para uma pesquisa mais abrangente que busca compreender *como se dá a constituição da identidade do professor* no processo de formação inicial. Logo, a ideia de formação também ocupou-nos e procuramos compreendê-la. Hobold e Menslin (2012), afirmam que a

[...] formação inicial – no nível de graduação – /.../ é um momento ímpar para estabelecimento de relações interpares, aprofundamento diverso, tanto os específicos da área, quanto os voltados para discussões mais amplas sobre concepções de mundo e de educação; e a universidade é um *locus* privilegiado para o desenvolvimento dessa formação. (HOBOLD; MENSLIN, 2012, p.786)

Entende-se que há a necessidade de uma formação que permita a constituição de um profissional competente, que tenha domínio dos conteúdos básicos de sua área de atuação, conhecimento de práticas profissionais atualizadas, conhecimento de formas de agir em seu campo de atuação. Discute-se, ainda, que a atividade do professor deva envolver estudos e reflexões para favorecer a reorganização de seus conhecimentos e levar a uma atuação com o ensino que promova a aprendizagem. Tais discussões levam a compreensão da ‘*profissionalidade*’ docente entendida, segundo Gimeno Sacristán (1995, p.65), como o “[...] que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor”. Desta forma, voltamo-nos para autores que discutem a formação de professores com foco na identidade, objetivando conhecer os diferentes olhares teóricos que discutem o tema. Destacamos, para este texto, exemplares de tal discussão no campo das políticas públicas, da história e filosofia da educação e da didática com ênfase na formação de professores.

Na perspectiva das políticas públicas, trazemos para o diálogo as ideias de Kuenzer (1999), que demonstra que as políticas de formação, à época, inviabilizam a construção

da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação. Entende-se que, do ponto de vista da temporalidade, esta é uma referência significativa, uma vez que as Diretrizes Curriculares são tornadas públicas em 2001. Kuenzer (1999) destaca em suas conclusões, que as políticas de formação de professores apontam para a retirada da responsabilidade da formação dos professores da universidade, transferindo-a para os Institutos de Educação Superior. Isso, segundo a interpretação da autora, nega a formação e a construção da identidade do professor como cientista e pesquisador em defesa de uma identidade do *professor sobrando*. Nega, portanto, à educação o seu estatuto epistemológico de ciência reduzindo-a a mera tecnologia ou a ciência aplicada. Nesta concepção o professor é um ativista, um tarefeiro, o que ‘destrói’ a possibilidade da construção de uma identidade de professor qualificado. Sendo assim, ‘qualquer um’ pode ser professor. Vale ressaltar que, segundo Hobold e Menslin (2012), o período entre 1990 e 1999 é considerado a “Década da Educação” e constitui-se marco que revela os processos de reforma em termos de Educação. É, nesse cenário, que as Diretrizes Curriculares estão sendo redigidas e as investigações acerca da profissão docente vão se intensificando.

Por outro lado, na perspectiva da didática, conforme destaca Pimenta (2002), um elemento que dificulta a constituição da identidade do professor na formação inicial, diz respeito ao distanciamento entre o que é proposto nos cursos de licenciatura e o que é vivido pelo licenciando na realização dos estágios na realidade escolar. Para a autora esse distanciamento ocorre por conta de um conflito existente entre o eu pessoal e o eu profissional, resultante da formação no curso de licenciatura, que se caracteriza pelo enfoque dado num conjunto de competências e habilidades técnicas que culminam numa crise de identidade sobre quem é o professor.

Gatti (1992), também nos chama a atenção para a importância que deve ser dada a integração teoria e prática. A autora chama a atenção, já no início da década de 1990, para a relevância da inserção do componente ‘prática’ na formação inicial do professor que contribuirá, sobremaneira, para a significação de sua responsabilidade social e cultural. Entende-se, a partir das leituras realizadas no âmbito da formação de professores que a profissão professor é de caráter social e, nesse sentido, sua identidade se constrói a partir da sua significação social e pelo significado que cada professor atribui a sua própria atividade docente.

Na perspectiva da história e da filosofia da educação, Martins (2008) afirma que a busca da singularidade do professor exige um olhar para além da história. Isso significa que, embora a história nos dê um panorama no qual a identidade atribuída à profissão do professor vá sendo modificada ao longo do tempo, vê-se preservada a concepção do “educar [como] um acontecimento que se dá num lugar, num certo coexistir entre iguais” (MARTINS, 2008, p.22).

Nessas referências consideradas, entendemos que há uma preocupação comum no que se refere à constituição da identidade do professor que exige a superação de conflitos entre: o professor profissão ou o cientista professor; ensino geral ou saber especializado; o conhecimento da especificidade da sala de aula ou o conhecimento da especificidade

da docência. Tais conflitos impedem o manifestar-se ou expor-se do que é a identidade constituída nos cursos de formação inicial.

Na perspectiva da pesquisa em Filosofia da Educação Matemática, tal constatação dos ‘conflitos presentes’ é relevante se considerarmos o debate acerca da formação inicial do professor de Matemática, que considera uma ruptura entre o saber especializado, ou do conteúdo, e o pedagógico, ou da docência. Tal conflito leva-nos a refletir acerca das palavras de Martins (2008), quando a autora afirma que,

[...] o caráter daquilo que é designado como *identidade especializada* é significada como *identidade instável*, certamente assim qualificada porque subordina ora à competência do domínio de um conteúdo específico da cultura (...) referindo-se ao domínio das áreas de conhecimento, ora, ao domínio da tecnologia pedagógica. (MARTINS, 2008, p.25)

Isso nos faz interessados na compreensão da ideia de identidade, bem como nas possibilidades abertas nos cursos de formação inicial de professores, para que a identidade se constitua. O interesse visa compreender o sentido dessa *identidade especializada* e, antes de olhar para as ações que são desenvolvidas nos cursos de formação inicial, instigamos a ideia de conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura para ver como se mostra o perfil dos licenciandos.

O CAMINHO PERCORRIDO: EXPLICITANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo e abordagem fenomenológica. Esclarecemos que a opção pela fenomenologia é mais do que uma forma de coleta e organização de dados na pesquisa. Trata-se de uma postura assumida ao realizar a pesquisa que, nos dizeres de Bicudo (1999), busca “[...] pelo sentido e pelo significado do que se faz e do que escolhe. Com isso, faz-se presente o autoconhecimento e o conhecimento do *Outro*. Nesse fazer, a análise, a crítica e a reflexão são constantes e são componentes básicos” (BICUDO, 1999, p.13). Nossa intenção na pesquisa põe em foco o fenômeno *constituição da identidade do professor*; buscando por essa constituição onde ela, inicialmente, se dá: o espaço da formação inicial do professor. Privilegiamos, num primeiro momento de análise, o que se mostra nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura, focando o perfil esperado do licenciando. A abordagem fenomenológica nos permitiu tratar e interpretar os dados de modo que fosse possível evidenciar aquilo que é revelado no movimento de interpretação. Ou seja, a fenomenologia “[...] não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando compreensão disso que somos e que fazemos” (BICUDO, 1999, p.13). Nesse movimento interpretativo voltamos para as Diretrizes Curriculares buscando compreensão acerca do que é explícito, ou seja, do *que se mostra, como perfil dos licenciandos*. O que se mostra tornar-se-á relevante para que seja possível olhar para as ações dos cursos de formação inicial e compreender o sentido do que é desenvolvido.

Nosso movimento de análise parte da *análise Ideográfica*, entendida como um aspecto do procedimento metodológico que permite ao pesquisador destacar *unidades de significado* ou ‘recortes’ do texto que sejam relevantes à compreensão do investigado. O que orienta tais ‘recortes’ é a pergunta norteadora da investigação. Segundo Machado (1994), a intenção neste momento da pesquisa, é evidenciar as ideias presentes nos discursos. Em nosso caso o ‘discurso’ é aquele veiculado pelas Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura que estão sendo consideradas. Para organizar o obtido na análise ideográfica construímos, primeiramente, um quadro com duas colunas. Na primeira coluna destacamos o ‘código’ ou a numeração da unidade de significado, na segunda coluna a própria unidade de significado. Independente de a Diretriz ser do curso de Matemática, Química ou Pedagogia, as unidades de significado foram destacadas e numeradas sequencialmente (em ordem crescente). Obtivemos 68 (sessenta e oito) unidades de significado (US). Na intenção de compreender o que nesses dados estava explícito, voltamos nossa atenção para a tabela construída e começamos a interrogar o obtido. Fomos percebendo a possibilidade de as unidades de significado ir constituindo núcleos de ideias que diziam do sentido percebido. Construímos, então, uma segunda tabela agora com três colunas, já organizando as unidades de significado pela convergência construída. Viamos sendo envolvidos pelo movimento da *análise nomotética* em que as convergências iam sendo construídas na latência das categorias abertas, ou das regiões de generalidade, que nos permitia dizer do compreendido na pesquisa. Segundo Machado (1994), esse movimento – da análise nomotética – é o que permite ao pesquisador compreender e explicitar aspectos do investigado a partir do movimento reflexivo que o fez voltar-se intencionalmente para os dados, compreendendo o sentido da própria pesquisa, dos procedimentos assumidos, do sentido da investigação. Expunha-se, para nós, nesse fazer, o sentido do próprio movimento da pesquisa fenomenológica, que desvelava compreensões acerca do perfil do licenciando mediante o que nas Diretrizes Curriculares estava exposto.

Trazemos, para explicitar o procedimento adotado, parte do quadro de convergências construído para a análise.

QUADRO 1 – Extrato da tabela construída para a análise ideográfica.

Código	Unidade de Significado	Núcleo de Ideias
5	demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação.	Núcleo III Conhecimento das tecnologias para o ensino
15	capacidade de compreender e utilizar tecnologias para a resolução de problemas.	
29	Dominar as técnicas básicas de utilização de laboratórios	
41	Acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas oferecidas pela interdisciplinaridade	
47	Acompanhar e compreender os avanços científico-tecnológicos e educacionais.	
49	Saber identificar e fazer busca nas fontes de informações que possibilitem a contínua atualização técnica, científica, humanística e pedagógica.	
54	Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações do ensino na sociedade.	
55	Saber trabalhar em laboratório como recurso didático.	
56	Possuir conhecimentos básicos do uso de computadores e sua aplicação no ensino.	

Nesse primeiro movimento de análise construímos 9 (nove) núcleos de ideias que dizem do perfil esperado dos licenciandos. Os núcleos de ideias foram nomeados conforme segue:

Núcleo I. Compromisso científico-social; Núcleo II. Superação do preconceito e respeito à diversidade; Núcleo III. Conhecimento das tecnologias para o ensino; Núcleo IV. Capacidade para o trabalho em equipe; Núcleo V. Compreensão da pesquisa educacional como meio para atuação na construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; Núcleo VI. Conhecimento, vivência, elaboração e avaliação de propostas, projetos e recursos para o ensino; Núcleo VII. Participação na elaboração, vivência, acompanhamento e análise crítica dos projetos, propostas e programas educacionais; Núcleo VIII. Interesse na autoformação contínua e capacidade crítica de análise dos próprios conhecimentos e da sua atuação profissional; Núcleo IX. Identificação, compreensão reconhecimento da ciência como construção humana situada histórica e culturalmente.

Passamos, mais uma vez, a olhar atentamente as convergências construídas, os núcleos de ideias nomeados, orientados pela questão dirigida aos documentos: *o que se mostra como perfil esperado dos licenciados?* O movimento reflexivo, ou seja, de nos voltarmos para o efetuado, possibilita que o sentido e significado do que é investigado vá se mostrando. Articulamos os invariantes e fomos capazes de construir 03 (três) categorias abertas. Apresentamos, a seguir, tais categorias e os núcleos de ideias que convergiram para sua construção.

Categoria Aberta (1): Formação para a ação em sala de aula. Contribuíram para a construção desta categoria os Núcleos de Ideias II, III e VI.

Categoria Aberta (2): Formação para a construção do conhecimento pedagógico, científico e cultural. Contribuíram para a construção desta categoria os Núcleos de ideias I, V e IX.

Categoria Aberta (3): Formação para análise e participação crítica na auto formação e na gestão educacional. Contribuíram para a construção desta categoria os Núcleos de Ideias IV, VII e VIII.

INTERPRETANDO AS CATEGORIAS ABERTAS: EXPONDO COMPREENSÕES

Para este texto optamos por trazer algumas ideias articuladas na interpretação das categorias abertas. Salientamos que são excertos da interpretação efetuada, que visa expor aspectos do compreendido. A opção por apresentar aspectos construídos na interpretação das três categorias dá-se por entendermos que isso permite ao leitor uma visão mais geral do que pode ser interpretado como perfil esperado do licenciando, articulando o que se mostra com a constituição da identidade do professor.

CATEGORIA (1): FORMAÇÃO PARA A AÇÃO EM SALA DE AULA

Contribuíram para a constituição desta categoria as ideias que consideram relevante que o futuro professor: ‘tenha conhecimento das tecnologias para o ensino’, ‘tenha conhecimento, vivencie, elabore e seja capaz de avaliar propostas, projetos e recursos para o ensino’ e leve a ‘superação do preconceito e ao respeito à diversidade’. Voltamo-nos para isso que se mostra e questionamos: o que significa isso que se mostra na região de inquérito em que é discutido? Ou seja, nos textos acerca da formação do professor.

O perfil do licenciando, segundo o que interpretamos, diz de um professor em formação. Traçam-se, nas Diretrizes, perfis para esse futuro profissional e mostra-se que a *formação para a sala de aula*, ou para a docência, deve ser um foco dos cursos de Licenciatura. Mizukami (2002) nos permite entender que a formação para ‘ser professor’ dura toda uma vida, num movimento contínuo que se pauta no conhecimento pessoal e profissional. A autora discute que, tanto a universidade como a escola de educação básica, são entidades formadoras e, nesse sentido, têm a responsabilidade de criar mecanismos que possibilitem ao futuro professor reconhecer a importância da vivência docente.

Cunha, Fernandes, Mota e Nogueira (2006), por outro lado, salientam que o professor ensina baseado em sua experiência como aluno, inspirado por seus antigos professores. Destacam que os docentes, que atuam nos cursos de formação de professores, têm a responsabilidade de proporcionar, no decurso da docência, experiências que possibilitem a reflexão, desencadeando um processo dinâmico de busca e aperfeiçoamento do saber e do fazer.

Astolfi e Devalay (1990) defendem que o professor encontra estratégias, métodos e respostas, para a sua ação pedagógica em situações práticas de ação. Nesse sentido, levar em consideração as representações dos formandos acerca da ação docente, permite a construção de ‘imagens’ sobre a profissão que possam deixar emergir o que eles gostam, o que têm dúvidas e o que desejam ser, levando à construção de um modo de agir particular.

Tais ideias, segundo nossa interpretação, corroboram o exposto pelas Diretrizes Curriculares acerca do conhecer, vivenciar, elaborar e avaliar propostas e projetos de ensino, bem como recursos para ensinar. Estão no âmbito do ‘fazer’ e do ‘como fazer’, elementos que, segundo entendemos, são *pertinentes* à constituição da identidade do professor e se mostram no perfil esperado dos licenciandos, nas Diretrizes Curriculares. Mas, o que pode ser compreendido pelo ‘fazer’ ou ‘como fazer’?

Bicudo (2010) nos diz que, “‘fazer’ e ‘como fazer’ são aspectos importantes e nutrientes das ações de ensinar e aprender.” (BICUDO, 2010, p.44, grifo do autor). As ações de ensinar e aprender são aspectos do ser professor, que apontam para uma identidade, mas que não dizem da identidade. Ou seja, pode-se entender que estar atento à formação para o ‘ensinar’ e o ‘aprender’, para as concepções que os futuros professores constroem sobre o ensinar e aprender, são relevantes ao ‘modo particular

de agir’, que destacam Astolfi e Devalay (1990). No ‘*modo*’ esboça-se o ‘*estilo*’ que aponta para a identidade. Nas Diretrizes, porém, essa ‘*maneira de tratar*’ ou esse ‘*modo de agir*’ não é ressaltado.

Freitas (2006) nos leva a compreender ainda que, esse fazer e como fazer, presentes nas Diretrizes no âmbito da formação para a sala de aula, leva a uma imagem da identidade como algo material, cuja materialidade se presentifica nas ações do sujeito. “O homem, ao atuar no mundo, modifica-o e modifica-se ao mesmo tempo, existindo a possibilidade do vir a ser, porque toda matéria tem a possibilidade de transformação e o homem não deixa de ter essa materialidade” (FREITAS, 2006, p.64). Nesse sentido, interpretamos que se evidenciam, nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura, aspectos da *formação para a ação em sala de aula* que merecem ser discutidos para que se torne claro a amplitude e o sentido disso que se mostra quando voltamos à atenção para a constituição da identidade do professor.

CATEGORIA (2): FORMAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO, CIENTÍFICO E CULTURAL

Na análise desta categoria aberta, vimos emergir a importância de os futuros professores serem formados para a construção do conhecimento pedagógico, científico e cultural. Questionando ‘o que se entende por construção do conhecimento?’ somos remetidos a várias possibilidades de resposta, cada uma delas consonantes com a perspectiva segundo a qual se compreende ‘o que é isso o conhecimento?’. Atentamos, pois, aos invariantes que nos levam a construção dessa categoria e ao que eles nos dizem. Entendemos que se mostram aspectos que fazem emergir o compromisso científico-social que, neste texto, optamos por discutir. A interpretação efetuada nos remete a construção do conhecimento atrelada a esse compromisso, bem como à pesquisa educacional, como meio para a construção do conhecimento. E ainda, ao reconhecimento da ciência como uma construção humana, situada histórico-socialmente. Mas, embora se destaquem esses aspectos como constitutivo da construção do conhecimento, ainda não se diz do que é a construção do conhecimento.

Bicudo (2000), ao afirmar que “[...] construção do conhecimento tornou-se uma expressão corriqueira que no nível do senso comum aparece vaga de significação” (BICUDO, 2000, p.17), nos chama a atenção para o fato de ser importante haver clareza, do que é, nas Diretrizes Curriculares para a Licenciatura, a ideia de “construção”. Para Bicudo (2000), tratar da construção do conhecimento é tratar de uma questão essencialmente epistemológica e, desse modo, não se pode omitir a interrogação sobre a realidade. Afirma não ser possível assumir ingenuamente que as questões epistemológicas deem conta de tratarmos de “[...] indagações referentes ao mundo, ao seu conhecimento e ao que existe e de que modo existe isso que se diz existir” (BICUDO, 2000, p.23). Segundo a autora, as questões epistemológicas se voltam para a interrogação do que se conhece, de como se conhece e quais as justificativas que tornam o conhecido

aceito perante uma comunidade. Porém, afirma que as questões feitas sobre o que existe (isso que se conhece) voltam-se para a realidade em que o conhecido está presente e, desse modo, pertencem à ontologia. Portanto, em sua compreensão, o epistemológico não pode ser separado do ontológico de tal modo que, explicitar a “[...] expressão construção do conhecimento solicita a explicitação do modo pelo qual se entende realidade” (BICUDO, 2000, p.24). Nossa análise das Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática, Química e Pedagogia, mostra que ao se preocuparem, por exemplo, com o ‘conhecimento de questões contemporâneas para o entendimento do contexto global e social’ ou com a ‘importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social’, ou ainda com a ‘visão crítica do papel social da Ciência’, as diretrizes apontam para a questão da ‘realidade’ entendida como aquela do contexto social e cultural e não da experiência vivida. Questionamos como, para a constituição da identidade, a construção do conhecimento do ‘ser professor’ deveria ser favorecida numa dinâmica da sala de aula dos cursos de formação? Encontramos em Bicudo (2010) uma possibilidade, uma vez que ela destaca a questão do ‘cuidado’ com a

[...] constituição da subjetividade/intersubjetividade de aluno-alunos-professor-conteúdo/.../ [em que] as ações éticas e a educação moral na efetivação da postura de ouvir o outro, de responsabilidade ao emitir respostas /.../ [fossem constituindo um meio em que] esboça-se um ‘estilo’, uma maneira de tratar o mundo da educação’. (BICUDO, 2010, p.45)

Esse ‘cuidado’ revela-se na atenção do formador para o ‘fazer’ e ‘como fazer’, permitindo que, no movimento contínuo de formação, – do qual nos fala Mizukami (2002) – exponham-se estilos de ação na elaboração e no desenvolvimento de tarefas da atuação docente.

CATEGORIA (3): FORMAÇÃO PARA ANÁLISE E PARTICIPAÇÃO CRÍTICA NA AUTOFORMAÇÃO E NA GESTÃO EDUCACIONAL

O tema da participação na gestão há muito vem fazendo parte da pauta educacional quando se trata da gestão democrática. O processo educativo se dá na escola e a escola pode ser vista como uma organização marcada, como todas as organizações, pelas interações sociais entre as pessoas. Conforme Chiavenato (1989) “[...] as nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações” (CHIAVENATO, 1989, *apud* LIBÂNEO, 2004, p.99). Libâneo (2004) nos lembra de que no campo educacional

[...] a expressão *organização escolar* é frequentemente identificada com *administração escolar*; termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas. (LIBÂNEO, 2004, p.97)

Ainda segundo Libâneo (2004), “[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2004, p.101).

Entretanto, não podemos deixar de considerar que a gestão, numa perspectiva democrático-participativa, implica na mobilização de meios e procedimentos nos aspectos gerenciais e técnico-administrativos, mas não se basta e nem se limita a estes aspectos. É preciso considerar o processo de tomada de decisões que deve se dar coletivamente ou participativamente. É nesta perspectiva que as diretrizes tratam a participação na gestão do processo educativo. Mostra-se, no perfil esperado dos licenciandos, o desejo de formação de um sujeito autônomo e participativo, que saiba tomar decisões coletivas. As Diretrizes analisadas, segundo o movimento interpretativo que realizamos, revelam que há uma concepção e uma espera pela formação do licenciado para uma gestão democrática, na qual sua participação seja o principal meio de envolver profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona o conhecimento dos objetivos e metas da estrutura organizacional além de favorecer uma aproximação entre professores, alunos, pais e comunidade em geral.

Mostra-se ainda, na análise efetuada, que formar o professor para a efetivação de uma gestão democrática é pressuposto de todas as Diretrizes e, nesse sentido, torna-se indispensável o trabalho em equipe. Formar a equipe ou ter um grupo de pessoas que trabalhe junto, tendo em vista atingir a meta de formação e a aprendizagem dos alunos, passa a assumir centralidade na formação docente. Como destacado, busca-se um professor que seja capaz de trabalhar de modo colaborativo.

Essa análise nos chama a atenção, mais uma vez, para a questão da constituição da identidade e nos remete a fala de Bicudo (2010) acerca da ética, do respeito ao outro, do cuidado, da responsabilidade, do ouvir. Entendemos que o ‘trabalhar junto’ pode deixar expor o ‘estilo pessoal’ se tais aspectos forem considerados. Ou, no sentido discutido por Freitas (2006), a participação na gestão poderá contribuir para a constituição da identidade do professor se entendemos que “[...] a identidade se constitui a partir do fazer e do conhecer do indivíduo no decorrer de sua história /... / [mediante] a articulação de várias personagens que podem em diferentes momentos permanecer, desaparecer, reascender, progredir ou regredir” (FREITAS, 2006, p.64).

Nesse sentido compreendemos que a formação para a participação crítica faz emergir possibilidades de discussão acerca da constituição da identidade do professor, embora, segundo entendemos, muito ainda tem que ser discutido acerca do que é ‘identidade’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de compreender o sentido da constituição da identidade do professor nos fez atento aos documentos que orientam os cursos de formação de professores. Buscamos, nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática, Química e Pedagogia compreender o perfil dos licenciandos que nesses documentos é expresso. Voltamo-nos para alguns autores que discutem a formação de professores, bem como para outros que dizem do pesquisar e da importância da reflexão acerca do obtido na pesquisa, procurando clarear o sentido do que era buscado. Vimos, nesta ação inicial, que olha para as Diretrizes, emergir alguns aspectos que permitem discutir a constituição da identidade do professor. Mostra-se, nas Diretrizes analisadas, uma preocupação com a formação do professor para atuar na sala de aula, para a construção do conhecimento pedagógico, científico e cultural e para ter uma participação crítica na autoformação e na gestão educacional.

Para que a ideia da constituição da identidade possa ser formada de modo mais abrangente, consideramos a relevância de se analisar os projetos pedagógicos desses cursos, bem como realizar entrevistas com alunos formandos e professores que atuam nos cursos de Licenciatura. O visado, no âmbito do pensar filosófico, é o sentido da experiência vivida. Analisar o que se manifesta nas Diretrizes permite-nos entender as tendências que orientam as ações nos cursos de formação de professores, focando os aspectos filosóficos e metodológicos. Já o olhar para as próprias ações dos cursos de Licenciatura poderá contribuir para compreender a identidade em constituição – nas ações que efetivamente se dão na formação. Também, tal como estamos entendendo esse avançar nos estudos nos permitirá analisar as condições de atuação do futuro professor, suas concepções, conhecimentos, desejos e anseios. Oliveira (2003) nos diz que a “identidade /.../ se funda /.../ numa autoapreensão de si em situação” (OLIVERIA, 2003, p.120) e ressalta que a identidade não pode ser confundida com ‘papel’. Discute que essa apreensão de si em situação para a constituição da identidade implica num ‘confronto’ com outras identidades. Confronto, porém, que não poderá ser entendido como ‘transposição’, uma vez que a vivência diz do particular, do modo pelo qual o sujeito se envolve em situação. Em que sentido os cursos de formação de professores favorecem a apreensão de si em situações de ser professor? Essa é uma questão que para nós se põe e que não encontram eco nas Diretrizes (como talvez, não deveriam encontrar). Porém os projetos pedagógicos quando analisados pode nos levar a entender a dinâmica do ‘ser professor’ que é prevista, consonantes ou não com o perfil revelado na análise das Diretrizes. Nesse sentido, olhar para o curso de formação e buscar o modo pelo qual os sujeitos (licenciandos) se percebem sendo professores e as oportunidades que são abertas para tal, são as próximas ações da pesquisa que foca a constituição da identidade do professor formado pelos cursos de licenciatura. Este é o desafio que agora se põe.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.68, p.301-309, dez.1999.
- ASTOLFI, Jean-Pierre.; DEVALAY, Michel. *A didática das ciências*. Campinas: Papyrus, 1990.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *Filosofia da Educação Matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas*. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Fenomenologia: Confrontos e Avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da Fenomenologia à educação. In: COELHO, Ildeu Moreira; GARNICA, Antono Vicente Marafioti; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Org.). *Fenomenologia: uma visão abrangente de educação*. São Paulo: Olho d'água, 1999. p.11-51.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. *Parecer CNE/CES. N° 1.302* de 06 de novembro de 2001. Relator: Francisco César de Sá Barreto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991&Itemid=866>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CNE/CES. N° 03/2002*. Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de fevereiro de 2003. Seção 1, p.13. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Química *Parecer CNE/CES. N° 1.303* de 06 de novembro de 2001. Relator: Francisco César de Sá Barreto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1303_01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CNE/CES. N° 08/2002*. Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p.13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_02.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. *Parecer CNE/CP. N° 05* de 13 de dezembro de 2005. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. Reexame do *Parecer CNE/CP. N° 05/2005* que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. *Parecer CNE/CP. N° 03* de 21 de fevereiro de 2006. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CNE/CP. Nº 01/2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rep01_06.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CP. Nº 09/2009*. Esclarece sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/7/2009, Seção 1, Pág. 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CUNHA, Renata Barrichelo; FERNANDES, Carla Helena; MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Professor/a: os elementos de uma identidade em construção. *Pro-posições*, Campinas, v.18, n.I (52), p.153-167, jan./abr. 2006.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. (Re)traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. e BORBA, M. de C. (Org.). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004, v. único, p.151-163.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. *A Constituição da Identidade docente: discutindo a prática no processo de formação*. 2006, 144p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GATTI, Bernadete. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, p.70-74, jan./jul.1992.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-92.

HOBOLD, Márcia de Souza; MENSLIN, Mônica Schüler. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v.12, n.37, p.783-801, set./dez. 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.68, p.163-183, dez.1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa Qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994, p.35-46.

MARTINS, Maria Anita Viviani. A Constituição da Identidade da Profissão Professor. In: *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, Ano 3, n.1, p.11-28. 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUEFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, identificação e manipulação. *Sociedade e Cultura*. Goias, v.6, n.2, p.117-131, jul/dez. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 2002.

Recebido em: jan. 2013

Aceito em: jun. 2013