

---

## AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Lourdes Gisi<sup>1</sup>

Ana Maria Eyng<sup>2</sup>

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

[maria.gisi@pucpr.br](mailto:maria.gisi@pucpr.br)

[ana.eyng@pucpr.br](mailto:ana.eyng@pucpr.br)

### RESUMO:

O propósito deste texto é discutir o contexto de formação das políticas educacionais e analisar as implicações das reformas educacionais na identidade profissional do professor. A formulação e a implantação de políticas educacionais ocasionaram mudanças na organização do trabalho escolar e no processo de formação inicial, o que pode ter impacto na identidade profissional. As mudanças na organização escolar refletem um novo modelo de regulação educativa em que se evidencia aumento de trabalho e o aumento de responsabilidade sobre os resultados da aprendizagem, sem que se propiciem condições adequadas de trabalho. Isto porque as reformas educacionais, fortemente orientadas por organismos multilaterais, têm ressaltado interesses de mercado, mercantilização do ensino e o treinamento de competências. A interferência dos interesses neoliberais na definição das políticas educacionais pode provocar um agravamento na crise de identidade do professor, o que compromete e quem sabe, impede que esses profissionais correspondam às exigências contemporâneas no exercício das suas funções.

**Palavras-Chave:** Políticas Educacionais; Formação de Professores; Identidade Profissional.

### EDUCATIONAL POLICIES AND THE PROFESSIONAL IDENTITY OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

### ABSTRACT:

The aim of this article is to discuss the context of creation of educational policies and analyze the implications of educational reforms concerning the professional identity of the teacher. The formulation and implementation of educational policies have promoted changes that affect the organization of school work and the process of learning that takes place in undergraduate Education courses; these issues might produce some impact upon the teacher's professional identity. The changes in the organization of school

have been caused by the restructuring of educational regulations that focus on an increase in work and responsibilities. As a consequence, learning will be affected; moreover, adequate working conditions are not offered. That happens because the educational reforms, which are directed by multilateral organisms, have been market-oriented and have emphasized the mercantilization of education and the training of competencies. The interference of neoliberal interests upon the definition of educational policies may worsen the teachers' identity crisis, and that may even keep these professionals from committing to the current demands their jobs require.

**Key words:** Educational Policies, Undergraduate Education Courses, Professional Identity.

## INTRODUÇÃO

...O presente não é só o contemporâneo. É também um efeito de herança, e a memória de tal herança nos é necessária para compreender e agir hoje.

(Robert Castel)

O propósito deste texto é enfocar, para uma breve análise, as políticas educacionais no período compreendido entre 1985, quando inicia a transição para o regime democrático, até 2007<sup>3</sup>, quando as reformas educacionais, pós LDB, que tratam da formação de professores, já vêm norteando os currículos dos cursos de licenciatura no país e foram implementadas aquelas reformas relativas à re-organização do trabalho escolar, ambas objeto de vários estudos<sup>4</sup>. Mais especificamente, a análise se refere à reforma educacional no contexto de uma sociedade que vive, a partir dos meados da década de 1980, sob a égide de um regime democrático, o que deveria significar participação dos professores na formulação das políticas educacionais, mas que, ao contrário, tem significado apenas liberdade para apresentar propostas<sup>5</sup>. Tais políticas que vem estabelecendo profundas mudanças na organização da escola e no processo de formação podem ter impacto na identidade profissional.

E, se conforme Flores (2003, p. 127): “falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e *reflectir* sobre o que significa ser professor num determinado contexto”, pode-se dizer que o período escolhido<sup>6</sup> se reveste de grande importância para discutir a identidade profissional do professor: por um lado, em razão do avanço técnico-científico e da reorganização produtiva que provocam mudanças fundamentais no mundo do trabalho, estabelecem desafios novos aos indivíduos, às organizações e à sociedade. Estas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem um novo posicionamento das instituições educacionais e demandam uma nova profissionalidade docente. Por outro lado, é um período em que ocorrem várias reformas no âmbito das políticas públicas, das quais cabe mencionar: a promulgação da Constituição de 1988; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, o Parecer CNE/CP nº 09/2001 e as Resoluções CP/CNE nº 01 e nº. 02 de 2002, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que vêm norteando a formação dos profissionais da educação básica no país.

Esta legislação foi aprovada após vinte anos de regime ditatorial que se iniciou em 1964 com o golpe militar e que durante a sua vigência aprovou uma extensa legislação, uma Constituição em 1967 e uma Emenda Constitucional em 1969, concebida em grande parte, para justificar o regime e mantê-lo sob controle, mediante a repressão ideológica e cultural. As iniciativas no campo educacional, voltadas para o mercado de trabalho, buscavam atender aos objetivos da política econômica aliada ao capital internacional e ocorreram mediante duas grandes reformas: a Reforma Universitária – Lei nº 5.540/68 e do Ensino de 1º e 2º graus a Lei nº 5.692/71.

Na década de 1970, em razão da crise internacional provocada, principalmente pela alta do petróleo, entre outros fatores, o regime militar começa a mostrar sinais de esgotamento e surge a possibilidade de mudança da política no país. Em 1985, ocorre a eleição (indireta) para presidente da República o que dá início ao processo de transição

para um regime democrático. Sobre a idéia da transição, cabe mencionar Saviani (2007, p. 411), que coloca uma questão muito pertinente sobre o significado desta transição para a democracia no país. Para o autor ela “traz a marca da ambigüidade [...] que abriu as portas para o retorno da estratégia da conciliação”. Por que considera ambígua esta expressão?

[...] é ambígua do ponto de vista da linguagem porque pode significar tanto “transição para a democracia” como uma “transição que é feita democraticamente”. Neste segundo caso não se especifica o ponto de partida nem o ponto de chegada da transição. Ora, transição significa passagem, movimento de um ponto a outro. Pergunta-se, então: transição (democrática) de que para quê? (aspas do autor)

De acordo com Viera e Farias (2007) os “tempos de transição” não têm um projeto com contornos definidos desde seu nascedouro, o que existe é apenas vontade política para mudar e de “[...] estabelecer a plenitude do estado de direito” (p. 144). Isto se reflete na educação que se encontra também no nível das intenções expresso no documento: “Educação para Todos: Caminhos para Mudança”.

Do ponto de vista dos educadores, começa a mobilização para a elaboração do capítulo sobre a educação a ser incorporado na Constituição. Verifica-se, neste período, certa euforia com a expectativa de participação popular na definição dos rumos a serem seguidos pelo país. Cabe ressaltar a intensa mobilização e compromisso com a educação dos integrantes do Fórum Nacional da Escola Pública.

### **Liberdade, Direitos e Desigualdades Sociais: o Contexto das Reformas Educacionais**

Sempre que falarmos de liberdade e de direitos, não devemos nunca nos esquecer de perguntar: liberdade ou direitos para quem?

(Robert Dahl)

A mobilização mais ampla da sociedade contribuiu para aprovar em 1988 uma Constituição que, embora mantivesse uma acentuada centralização do poder nas mãos do executivo, como, por exemplo, as medidas provisórias e a ausência de enfrentamento da militarização do poder no país (Behring e Boschetti, 2006), avançou ao assegurar, do ponto de vista jurídico, os direitos sociais. Mas, apesar das importantes conquistas que anunciavam uma reforma democrática do Estado brasileiro e da política social, engendrando um formato social-democrata, as condições econômicas internas e internacionais eram extremamente desfavoráveis. Assim, de acordo com Behring e Boschetti (2006, p.142):

Os que apostaram na Constituinte como um espaço de busca de soluções para os problemas essenciais do Brasil depararam-se com uma espécie de híbrido entre o velho e o novo [...] uma Constituição

programática e eclética, que em muitas ocasiões foi deixada ao sabor das legislações complementares.

Draibe (1990, p.29)<sup>7</sup>, em suas análises considera que a Constituição de 1988 representou de fato um avanço significativo no que se refere ao padrão brasileiro de proteção social vigente na época, projeta certo deslocamento do modelo meritocrático-particularista em direção ao modelo institucional-redistributivo pelo adensamento do caráter redistributivista das políticas sociais e maior responsabilidade pública na sua regulação, produção e operação. Mas, após a sua aprovação, a partir das transformações decorrentes da crise de 1970, da reestruturação do processo produtivo e do momento político em que ganha força o ideário neoliberal, que preconiza a diminuição dos gastos sociais, a tendência foi a de uma concepção de caráter compensatório.

Ocorre, assim, uma mudança na forma de intervenção do Estado, a década de 1980 marca esta mudança de acordo com Castel, (1998, p.537-8) com a passagem de políticas desenvolvidas em nome de integração<sup>8</sup> para políticas conduzidas em nome de inserção que obedecem a uma lógica de discriminação positiva. Tais políticas levam em consideração certos grupos e certas regiões e contemplam estratégias específicas, são, portanto, políticas focalizadas.

Behring e Boschetti (2006, p. 148-156) também fazem uma análise interessante do período que segue a aprovação da Constituição, que denominam de contra-reforma neoliberal como um período de obstaculização ou redirecionamento das conquistas de 1988. Referem-se à década de 1990 como um período em que se propaga uma verdadeira campanha em torno de reformas orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado são considerados os causadores da crise vivida pelo país. Citam como principal documento orientador do projeto de modernização o “Plano Diretor da Reforma do Estado”. Consideram que ocorreu uma contra-reforma do Estado, cujo sentido foi definido por fatores estruturais e conjunturais externos e internos e pela disposição política de coalizão de centro, protagonizada por Fernando Henrique Cardoso.

Esta contra-reforma implicou restrição de direitos, transformando as políticas sociais em ações pontuais e compensatórias a partir do trinômio: privatização, focalização e descentralização, segundo Giménez (2007), uma adequação da questão social à ordem econômica liberal em que a lógica do necessário é substituída pela lógica do possível.

Não tendo enfrentado grande parte dos problemas sociais ao longo do processo de industrialização e de crescimento acelerado, o país não poderia fazê-lo quando entrava numa fase de estagnação econômica na década de 80. No entanto, vivia-se a luta pela redemocratização, sob a bandeira do resgate da dívida social, com intensos debates em torno de um conjunto de reformas democratizantes capazes de responder às críticas dirigidas antes ao regime militar. (GIMÉNEZ, 2007.)

A Constituição de 1988 foi escrita com este espírito, afirma o autor. Depois, porém, que a promessa revelou-se falsa, as políticas neoliberais voltaram-se para o atendimento aos mais pobres entre os pobres.

Neste contexto, a educação passa a ser vista como capaz de contribuir para diminuir as desigualdades sociais. A realização em 1990 da Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial, difundiu a idéia das necessidades básicas de aprendizagem como condição para reduzir a

pobreza. Em relação à formação de professores para estas propostas, indica a necessidade de capacitação em serviço e que a formação deve estar em sintonia com o estabelecido nas políticas. As desigualdades sociais, aprofundadas no contexto das políticas neoliberais trazem, assim, para o âmbito da educação a responsabilidade de reduzir a pobreza e para isto se estabelece uma focalização na educação básica e na formação dos professores.

É somente em 1996, no entanto, segundo Viera e Farias (2007), que se pode falar de uma efetiva explicitação de rumos da política educacional no país: é aprovada a Lei nº. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dedica sete artigos ao título VI “Dos Profissionais da Educação”, a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, que, também, se refere à “Formação de Professores e Valorização do Magistério” e a necessidade de qualificar os professores e aumentar o seu quantitativo. Ambas as Leis, no entanto, deixaram de contemplar grande parte das propostas elaboradas por profissionais da educação. Em 2002, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores circunscrevendo, assim, o arcabouço legal da formação de professores no país.

### **As Reformas Educacionais e a Identidade Profissional do Professor**

As reformas educacionais fortemente orientadas por organismos multilaterais têm ressaltado interesses de mercado, mercantilização do ensino e pressupostos voltados à formação de profissionais competentes conforme indicado em documento do BID: “A reforma da educação está impulsionada por preocupações acerca do crescimento, da produtividade e da competitividade mundial, assim como pelas preocupações acerca da equidade social” (*Apud* Deitos, 2007, p.146).

Libâneo; Oliveira; Toschio (2003), por sua vez, em análise sobre a onda da globalização e a revolução tecnológica indicam que estas estão relacionadas aos objetivos de programar políticas econômicas e sociais voltadas para interesses hegemônicos industriais e comerciais de conglomerados financeiros dos países ricos e que entre tais políticas se encontram as políticas educacionais.

A interferência dos interesses neoliberais na definição das políticas educacionais parece provocar um agravamento na crise de identidade do professor, o que compromete e, quem sabe, impede que esses profissionais correspondam às exigências contemporâneas do exercício das suas funções. Isto porque segundo Castells (2008, p.17) “Nosso mundo, e nossa vida, vem sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade”.

Oliveira (2007, p. 356-57 e 366), ao analisar a re-estruturação do trabalho docente no contexto latino-americano, indica que ocorreram mudanças na organização do trabalho escolar que são resultado das reformas implantadas e que refletem um novo modelo de regulação educativa ancorado fortemente no mercado. O objetivo, segundo a autora, foi o rebaixamento de custos da expansão do atendimento e a redefinição dos gastos sem abrir mão do controle central das políticas. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica, que, por um lado, favoreceu a flexibilidade e a autonomia, por outro, veio acompanhado por um aumento de atividades e de responsabilidades para os professores, sem uma contrapartida salarial e de condições mais favoráveis de trabalho. Nóvoa (2008, p.217 e 218), quando se refere ao novo espaço público da educação, indica



que se criou um consenso em torno de mudanças, como: descentralização, autonomia, comunidades, proximidade do local, presença das famílias; por outro lado, avaliação, eficiência, responsabilidade, disciplina, autoridade, exigência acadêmica, mas considera que somente um estudo documentado e uma análise rigorosa possibilitariam a compreensão deste novo espaço.

Do ponto de vista da formação de professores, Campos (2003) mostra que na década de 90 ocorreram reformas educacionais que redirecionam o processo de formação inicial do professor. Segundo a autora, há clara preocupação com a profissionalização dos professores, considerados os principais atores para atingir a eficácia dos sistemas educacionais e preparar indivíduos capazes de dominar os “códigos da modernidade” (grifos no original). Tais reformas “[...] deslocam a concepção de professor reflexivo para a de professor competente, sendo este modelo instituído como a referência nuclear na formação”<sup>8</sup>.

Se, por um lado, o discurso oficial coloca as competências como concepção nuclear do processo de formação com maior preocupação com a eficiência e a eficácia, por outro, os intelectuais da área da educação estão profundamente preocupados com a formação humana. Se os discursos conformam as práticas, de que modo os professores estão lidando com as contradições entre o que emana dos documentos oficiais, a voz de intelectuais que buscam resgatar a necessária formação plena dos jovens e as reais condições da sua prática?

Verifica-se que as reformas educacionais estão engendrando mudanças importantes no âmbito do trabalho docente, o que pode ter implicações na identidade do professor, pois, como indica Castells (2008) “[...] toda e qualquer identidade é construída” e resulta da reorganização de significados em “[...] função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço”. Ou, como indica Hall (2005, p.11 e 13), com base na sociologia interativa, “[...] a identidade é formada em interação entre o eu e a sociedade”. Não significa, na ótica do autor, que a identidade é totalmente segura, coerente, pois: “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Isto é, estão em contínuo processo de construção.

A preocupação que permeia este texto não é a mudança de identidade em si, até porque se tratando dos professores, esta é uma questão que tem sido motivo de muitas interrogações, dependendo do ângulo em que se analisa<sup>9</sup>. A questão que se coloca neste estudo é se está sendo reconfigurada a identidade profissional com a implantação das reformas educacionais no país. É preciso, neste ponto, perguntar-se sobre o significado de identidade.

Para Guattari e Rolnik (2000 p.68-69), “[...] a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável”. De acordo com os autores, a singularidade surge a partir de um referencial identificável, que vai para além da identidade; é, pois, o traço que unifica esta identidade. A singularidade identitária remete àquilo que ela apresenta e representa designando “aquilo” a quem e para que serve especificamente o que permite diferenciá-la das demais comportando sua unicidade, singularidade e intencionalidade, própria para além de sua identidade. Laurenti e Barros (2000), assim sintetizam a constituição da identidade:

A identidade é construída por elementos opostos, ela é diferença e igualdade; objetividade e subjetividade, ocultação e revelação, humanização e desumanização, mesmice e mesmidade, ao mesmo tempo, para compreendê-la, é necessário articular essas dimensões aparentemente contraditórias a fim de superar a dicotomia individual/social que constitui a problemática da identidade desde a origem do termo. (p.16-17).

Além do princípio da contradição, a identidade entendida como processo, cuja provisoriade se caracteriza pelo movimento, pode ser mais bem compreendida à luz dos pressupostos da dialética explicitados em Gadotti (1983, p. 24-27), que apresenta quatro “leis” ou princípios da dialética. Assim, a identidade pode ser explicada pelo princípio da totalidade, no qual tudo se relaciona; pelo princípio do movimento, pois tudo se transforma; pelo princípio da mudança qualitativa, em que o acúmulo dos elementos quantitativos produz o qualitativamente novo, e pelo princípio da contradição, pois identidade é, ao mesmo tempo unidade e luta dos contrários.

Para Ciampa (1985, p.63), a compreensão da identidade tem relação com “Diferença e igualdade. É uma primeira noção de identidade. Sucessivamente, vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte” como professores, professoras, homens, mulheres, brasileiros, brasileiras. A identidade deve ser entendida como uma produção sócio-histórica de individuação<sup>10</sup>, que vai surgindo dentro do contexto social a partir das relações de semelhanças e diferenças que se estabelecem. “O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.” (CIAMPA, 1985, p.64).

Para compreendermos melhor a idéia de ser a identidade constituída pelos grupos de que fazemos parte, faz-se necessário refletirmos como um grupo existe objetivamente: através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua **prática**, pelo seu agir; num sentido amplo, podemos dizer pelo seu **trabalho**. (CIAMPA, p.64, 1995, grifos do autor)

Neste sentido, a identidade do professor vai se constituindo na síntese produzida na contradição entre o particular e o coletivo, entre o individual e o social, entre o já dado e o vir-a-ser. Além disso, “A identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos de sua atividade” (NÓVOA, 1995, p.20).

Para Arroyo (1999), não se pode considerar que cada inovação, cada nova tarefa imposta, muda o papel e função social e cultural dos educadores. Para ele, a visão tecnicista, utilitarista e mercantil desqualificou a educação básica, a formação e o papel dos professores, reduzindo a educação a treinamento de competências e assim: “[...] marginalizou o que há de mais permanente – as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício”.

Por ser a identidade, ao mesmo tempo, diferença e igualdade, evoca tanto a qualidade do que é idêntico, igual, como a noção de um conjunto de caracteres que fazem reconhecer o sujeito como diferente dos demais. Logo, a identidade não é substantivo, é

verbo, identidade é atividade. “nós somos nossas ações, nos fazemos pela prática” (CIAMPA, 1985, p. 64).

Unidade e luta de contrários, que rege o princípio da contradição, significa que dentro da profissão docente existem aspectos que se configuram como forças diferenciadas que tendem à unicidade e à oposição. Quer dizer que na luta das contradições empreendida pela oposição entre igualdade e diferença, a identidade do profissional vai se estruturando.

Essas forças em contradição explicitam uma tensão que constitui a problematização da identidade. Ao mesmo tempo, significa ser idêntico (próprio), como, também, ser diferente (pertencente a tudo), confundindo-se com os demais. Oposição entre diferença e igualdade implica dizer que todos são professores - princípio da igualdade -, mas cada um possuiu um elemento ou característica que o constitui como diferente- princípio da diferenciação.

Em relação aos professores, vários aspectos na prática, têm gerado tensões sobre a identidade profissional e se constituem em marca já antiga, que têm se estabelecido desde a segunda metade do século XIX. Esse traço de identidade na época está muito bem caracterizado em Nóvoa (1995, p.15), que assim o descreve:

Fixa-se neste período uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia.

Tal caracterização tem indicativos sociais, econômicos, culturais e políticos que são marcantes no transcorrer da história e tem interferido, e, por vezes, inviabilizado uma percepção clara da identidade profissional. Isto porque a configuração da identidade do professor está ancorada no trabalho que realiza, nas condições de trabalho, na remuneração e na importância que lhe é atribuída socialmente. Como bem indica Cunha (1999 Apud INEP/MEC, 2006, p.393):

A proletarização do trabalho docente vem se acentuando no mundo globalizado, pela presença do estado avaliativo, com fortificação do controle de tempo e de tarefas. Existem sete constantes da profissão docente: burocratização do trabalho, intensificação/proletarização, colonização e controle, feminização, isolamento/individualismo, carreira plana, e riscos psicológicos.

Oliveira (2007, p.364-368), em suas análises sobre a educação na América Latina, indica que na década de 1990 os professores tiveram grandes perdas salariais e especificamente no Brasil ocorreu uma grande diversidade salarial em função da carreira, do tipo de contrato de trabalho, dos diferentes regimes de trabalho, além das diferenças que ocorrem em função do tempo de serviço, das gratificações que vão sendo incorporadas, da titulação do professor e das diferenças econômicas regionais que afetam os trabalhadores das redes públicas estaduais e municipais. Assim, muitos têm



desenvolvido o mesmo tipo de trabalho sem, contudo, ter uma isonomia salarial. Sobre esta condição e a sua interferência na imagem profissional, Gatti (1994) se refere a uma pesquisa realizada em conjunto com Espósito e Silva com professores do ensino fundamental em que 83% indicaram que o salário indigno para a vida atual é o fator mais revelador da desvalorização social dos docentes e que isto afeta a imagem do professor.

Outro aspecto de importância ressaltado por Oliveira(2007) se refere à obrigatoriedade a que estão submetidos os professores em assumir novas práticas e dominar novos saberes que são apresentados como um grande avanço de autonomia e democratização da gestão da escola. Atividades como: reuniões pedagógicas, participação no planejamento pedagógico, em atividades de gestão, entre outras.

A autonomia reclamada pelos trabalhadores docentes organizados em suas associações e sindicatos mesclava elementos de autonomia profissional e institucional. A autonomia buscada pelos professores dizia respeito, sobretudo, a sua liberdade para organizar seu trabalho, administrar seu tempo, ou seja, ter maior controle sobre o processo de trabalho. Para o alcance dessa autonomia era necessário que a instituição escolar também fosse mais autônoma, isto é, que tivesse maior liberdade de auto-organização. (OLIVEIRA, 2007, p.368).

No entanto, como indica ainda a autora, os docentes, ao adquirirem maior autonomia, aumentaram também o trabalho, conquistaram mais liberdade sobre o seu processo de trabalho, mas têm, também, maior responsabilidade. É como se tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada com tanto esforço.

É uma liberdade, de certo modo, controlada, na medida em que os professores são submetidos a processos de avaliação emanadas do poder central e da própria sociedade, que considera o professor como o responsável pela educação e, também, considera a educação capaz de resolver os problemas sociais. Verifica-se que as políticas atuais de descentralização, referendadas nos pressupostos da liberdade, da democracia, da autonomia na forma como vem sendo considerados no cotidiano escolar têm contribuído para o fortalecimento da percepção de uma crise de identidade profissional.

As questões apontadas por Oliveira (2007) demonstram mudanças no âmbito da profissão que precisam ser mais bem compreendidas em relação às implicações para a identidade profissional. O debate sobre a identidade social é bastante complexo e remete à própria compreensão da democracia. Sobre a relação da identidade com a democracia, e a importância da identidade para a autonomia, uma contribuição sobre o tema pode ser encontrada em Reis (2002). Inicialmente cabe indicar que este autor considera que a democracia deve assumir uma concepção maximalista em que não é suficiente que o arranjo político-institucional seja democrático, que existam regras institucionais de acordo com o regime democrático, mas é preciso existir uma democracia social no sentido amplo, uma democracia como modo de vida.

A autonomia, para ele, tem estreita relação com identidade, isto porque se um indivíduo não se perceber como tendo uma identidade própria não é possível falar em autonomia, pois é a partir da identidade (pertencimento a uma categoria ou grupo) que o indivíduo forma seu interesse específico e assim pode agir de forma autônoma. Do ponto de vista individual, a autonomia apresenta-se, grosso modo, de duas formas: uma que se aproxima da idéia de impulsividade e é, portanto, pouco refletida; e a outra que, ao contrário, pressupõe uma postura reflexiva. O indivíduo autônomo neste sentido é, então, seletivo em relação aos estímulos externos em função de objetivos remotos que derivam

de certo ideal de vida que se liga justamente ao sentido da identidade própria. (REIS, 2002)

O autor faz uma relação de autonomia com identidade, mas chama atenção para o fato de que a identidade está sujeita a condicionamentos sociais. Assim, para que o indivíduo seja de fato autônomo, terá que assimilar todo este condicionamento social que define o que ele é *a priori*, de “maneira reflexiva e seletiva”, para que possa decidir, no final, sobre quais são suas preferências. Neste ponto, considera que surge uma questão relacionada com a democracia. Se, para chegar a autonomia, o indivíduo deverá ter a possibilidade de fazer escolhas refletidas, como fica a autonomia coletiva? O autor responde à questão explicando que só haverá autonomia coletiva se houver autonomia individual. Só é possível agir coletivamente de forma autônoma quando os indivíduos se enxergam enquanto atores políticos com interesses e que, para a constituição da identidade individual é importante a adesão a um grupo social.<sup>11</sup>

A autonomia, por sua vez, é requisito para a emancipação, pois emancipação significa que a vida coletiva é organizada de modo a que o indivíduo tenha a possibilidade de ação livre e independente no espaço social, para Giddens (2002, 195-6) “Uma política emancipatória se ocupa de reduzir ou eliminar a exploração, a desigualdade e a opressão”.

### **Perspectivas para a Continuidade dos Estudos**

Verifica-se que existem profundas conseqüências das reformas educacionais sobre o trabalho dos professores e que estas podem ter implicações na identidade profissional. Quais são essas conseqüências? E quais as implicações dessas conseqüências para a identidade? São questões que merecem estudos mais aprofundados. No entanto, pode-se inferir, desde já, que não é possível fazer uma leitura muito otimista sobre como está sendo configurada esta identidade que se constrói no contexto das reformas educacionais contemporâneas. Do ponto de vista do processo de formação, minimizam a formação plena e, do ponto de vista do ambiente de trabalho, maximizam as tarefas e responsabilidades esfacelando o trabalho em múltiplas partes sem as devidas condições.

Se a preocupação dos professores centrar-se tão somente no “como fazer”, no contexto da formação inicial e continuada e da re-estruturação do trabalho escolar, internalizando uma função meramente técnica, então sim, as reformas terão obtido êxito na reconfiguração da identidade profissional do professor de educação básica, mas, se houver, como indica Arroyo (1999), uma atenção especial, não tanto para o que é muitas vezes transitório e periférico na prática profissional, mas para o que há de mais permanente, que são as dimensões históricas que constituíram a identidade do professor como ofício, para educar e humanizar, então a identidade profissional não deixará de lado o que é próprio do professor. Isto não significa deixar de incorporar o que é imprescindível para a prática na atualidade e buscar atingir uma autonomia que surge de um processo reflexivo e que possa propiciar a emancipação individual e coletiva na profissão.

---

**Referências**

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano xx, n.68, dez. 1999, p.143-162.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172/2001 Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CP/CNE 01/2002 Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CP/CNE 02/2002. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário v. 2/** editora chefe: Marília Costa MOROSINI, Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 610p.

LAURENTI, Carolina e BARROS, Maria Nilza Ferrari. Identidade: Questões conceituais e contextuais, **Revista de Psicologia Social e Institucional**, UEL, Londrina, v. 2, n. 1, jun. 2000.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil. In: MORAES, M C.; PACHECO, J.A ; EVANGELISTA, M. O. (Orgs) **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Edictora, 2003. p. 83-103.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CIAMPA, A.C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 58-75.

DALL, Robert. In: BRAGA, Sérgio Soares. Quão democrática é a “constituição brasileira”? **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n.28, jun.2007, disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em 18/02/2008.

DEITOS, Roberto Antônio. Os organismos internacionais e a política educacional brasileira. In: XAVIER, M L. S. P. (Org.) **Questões de educação escolar: história, política e práticas**. Campinas: Alínea, 2007. p. 33-56

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas. V. IV **Políticas Sociais e**

**Organização do Trabalho.** IPEA Instituto de Planejamento Econômico e Social; IPLAN Instituto de Planejamento. Brasília, 1990. p. 1-66.

FAFANI, Emílio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.28, n.99, p.335-353, mai/ago. 2007.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.28, n.99, p.377-399, mai/ago. 2007.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M C.;PACHECO, J.A; EVANGELISTA, M. O. (Orgs) **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Edictora, 2003. p. 83-103.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.23, n.80, set. 2002, p.137-168.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação.** São Paulo: Autores Associados, 1983.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIMÉNEZ, Denis Maracci. Da Constituição Cidadã aos mínimos sociais. **Jornal da Unicamp.** Acessado em 30 de abril de 2007.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. (1986) **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes.1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.20, n.68, p.163-201, dez. 1999.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., TOSCHIO, M. S. **Educação Escolar: Política, estrutura e organização,** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.20, n.68, p.220-238, dez. 1999.

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

NÓVOA, Antônio, Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (orgs). **O ofício do professor.** Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.28, n.99, p.355-375, mai/ago. 2007.

REIS, Fábio Wanderley. Democracia, igualdade e identidade. In: PERISSINOTTO, R.M.; FUKS, M (Orgs). **Democracia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p11-31.

SANTOS, Lucíola, Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I.P.A ; AMARAL, A L.; (Orgs) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p.47-63.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A ; AMARAL, A L.; (Orgs) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p.47-63.

TARDIF, Maurice e LESSARD. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O ofício do professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.99, p.426-443, mai/ago. 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I.P.A AMARAL, A L. (Orgs) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002, p.65-91.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I.P.A ; AMARAL, A L.; (Orgs) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p.13-46.

VIERA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Doutora em Educação.

<sup>2</sup> Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Doutora em Educação.

<sup>3</sup> A partir de 1988 o país se encontra sob a égide de uma Constituição que assegura aos indivíduos direitos sociais, entre os quais a educação.

<sup>4</sup> Estes estudos podem ser encontrados em Kuenzer (1999) Libâneo e Pimenta (1999); Freitas (2002); Vieira (2002); Scheibe (2002); Veiga (2002); Campos (2003); Oliveira (2007); Fanfani (2007) Teixeira (2007), entre outros.

<sup>5</sup> Ver em Saviani ( 1998) Kuenzer (1999)



---

<sup>6</sup> Conforme o entendimento de Viera e Farias (2007) o período do estudo não assume as características específicas de um estudo de cunho histórico por tratar-se de um período ainda recente e em processo de construção, assim pode ser caracterizado como uma análise de políticas educacionais contemporâneas.

<sup>7</sup> A autora utiliza os tipos de Welfare State elaborada por Ascoli com base na tipologia clássica de Titmus para analisar as políticas sociais brasileiras pós-Constituição de 1988.

<sup>8</sup> Ver em Castel (1998) sobre esta mudança. O autor entende por políticas de integração as que são desenvolvidas a partir de diretrizes gerais com o objetivo de promover o acesso de todos os serviços públicos e a instrução, uma redução das desigualdades sociais e uma melhor divisão das oportunidades, o desenvolvimento das proteções e a consolidação da condição salarial. As políticas de inserção, por sua vez, obedecem a uma lógica de discriminação positiva com definição precisa dos grupos a serem atendidos, das regiões que serão cobertas e das estratégias a serem utilizadas.

<sup>9</sup> Ferreira (2007) ao tratar da relação entre identidade e sindicalismo indica que a questão da identidade poderia ser subdividida em relação à categoria, na divisão social do trabalho ou relacionada ao fato do professor, da professora ser membro de um mesmo ofício entre outras possibilidades de análises.

<sup>10</sup> Ver em Castells (1999) sobre o assunto. O autor entende que: Identidades constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas de um processo de individuação [ ... ] e são fontes mais importantes de significados do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem. Em termos mais gerais, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. Define significado como a identificação simbólica por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator.

<sup>11</sup> Ver em Reis (2002, p. 19-26) sobre o assunto. O autor refere-se por um lado aos grupos étnicos ou lingüísticos e, por outro, aos relacionados à raça, gênero, orientação sexual. Estes grupos multifuncionais e adscritivos são grupos que têm uma importância grande na formação da identidade individual e dão origem à competição em razão de demandas diferentes, e isto ainda que necessário e intrínseco a uma sociedade democrática, pode ser problemático para a própria democracia. Parece necessário, neste ponto, chamar a atenção para o fato da necessidade do acoplamento da identidade com a concepção de poder fundada na idéia da interação estratégica dos interesses que se confrontam em torno de identidades diversas e que buscam realizar-se de forma instrumental. O autor entende que, para que a igualdade emergja como meta efetiva, é preciso que haja a redefinição da identidade em termos de tarefas a cumprir, como sugerido pela visão marxista. A ênfase na identidade por si só não basta; o problema quando se trata de igualdade é justamente o de superar a relevância social das identidades dadas e o perigo do domínio e desigualdade que se liga a elas.

Artigo recebido em: 16/7/2008

Aprovado para publicação em: 11/9/2008