

Diálogos sobre processos identitários docentes em tempos de mudanças curriculares

Dialogues on teaching identity processes in times of curricular changes

Carolina Luiza de Castro da Silva

Universidade Federal Fluminense
carolluiza.castro@gmail.com

Sandra Escovedo Selles

Universidade Federal Fluminense
escovedoselles@gmail.com

Resumo

O trabalho apresenta reflexões sobre os processos identitários docentes a partir da dimensão profissional desses processos, mais especificamente, a partir do estabelecimento de perfis atribuídos aos professores em políticas públicas educacionais que visam regulamentar a formação e a profissão docente. Para tal, utilizamos o enfoque biográfico narrativo e produzimos, junto a três docentes de Química, narrativas que possibilitam refletir em que medida os processos identitários docentes se encontram ameaçados diante dos ataques históricos, agravados nos últimos anos, à educação, em especial a pública, e aos professores. No atual contexto histórico esses documentos se propõem a estabelecer uma identidade única, fragilizada e “desprofissionalizada” para esta categoria, secundarizando a autonomia e a criatividade dos docentes. Entretanto, como o estudo argumenta, esses perfis não são determinantes.

Palavras chave: processo identitários docentes, mudanças curriculares, políticas públicas.

Abstract

This paper presents reflections about the professional dimension of teaching identity processes, more specifically the establishment of identity profiles attributed to teachers in educational policies. These policies aim to regulate training and teaching profession. The article makes use of the narrative biographical approach and involves three chemistry schoolteachers. The following research question guides the purpose of the study: to what extent teaching identity processes are threatened by past and current attacks on education, especially targeted to public education and schoolteachers? In current context, these policies intend to establish a unique, fragile and “deprofessionalized” identity for these professionals, disregarding the teachers’ autonomy and creativity. However, as the article argues, these profiles are not decisive.

Key words: teaching identity processes, curricular changes, educational policies.

Introdução

Este trabalho é parte de um projeto mais amplo que busca compreender os processos identitários de docentes de Química. Como aporte teórico metodológico utilizamos o enfoque biográfico narrativo para colocar em diálogo os estudos sobre perfis identitários estabelecidos pelas políticas educacionais e a dimensão profissional dos processos identitários de três professores de Química. Adicionalmente, refletimos as possíveis influências desses perfis nas produções identitárias desses profissionais e nos perguntamos em que medida os processos identitários docentes se encontram ameaçados diante dos ataques históricos, agravados nos últimos anos, à educação pública e aos professores, com políticas que cerceiam sua autonomia. Focalizamos aquelas que pretendem enquadrar a formação e a dimensão profissional docente, em especial, as da reforma operada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, analisaremos os sentidos atribuídos à produção de identidades, tomando como referência os estratos de narrativas biográficas de Fabio, Marcelo e Clara¹, que possuem idades variando entre 30 e 31 anos e cerca de 5 anos de atuação em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. As narrativas foram produzidas em um grupo focal durante o ano de 2020 com o auxílio da ferramenta digital Google Meet. Este encontro foi gravado e, em seguida transcrito.

Perfil docente em políticas públicas e processos identitários

Os documentos que regulamentam e orientam a formação e atuação docente, de modo geral, estabelecem perfis identitários para esses profissionais. Esses perfis influenciam seus processos identitários, uma vez que buscam estabelecer significados para a carreira docente e regras e diretrizes para a formação e a atuação dos professores.

É importante salientar que, ao falarmos de processos identitários, falamos de um processo multidimensional², contínuo e permanente de construção simbólica e social de significados, de maneiras de ser, estar e atuar no tecido social (WOODWARD, 2014; SILVA, 2014). Ao utilizar o termo *processos identitários docentes* nos referindo tanto à categoria social desses profissionais quanto à individualidade (subjetividade) de cada docente, suas leituras sobre a profissão e seus posicionamentos no mundo (NÓVOA, 1995). Isto porque, a categoria docente não é homogênea, é formada por sujeitos com processos identitários distintos, mas que compartilham semelhanças e posturas frente ao trabalho profissional. Falamos dos diferentes posicionamentos políticos, econômicos e sociais que os sujeitos podem ter socialmente.

Isto posto, discutimos os processos identitários docentes a partir da análise desses perfis em diálogo com estudos acadêmicos já realizados, especialmente o de Craveiro (2014). Tais registros são cronologicamente situados a partir do governo FHC (1995-2003), que marca, de certa forma, o período de estabelecimento do Estado Democrático brasileiro. Iniciamos a análise lembrando a seguinte frase do então presidente, “Se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai

¹ Os nomes aqui apresentados não são fictícios. Após questionados sobre o sigilo de seus nomes e se gostariam de escolher um pseudônimo, os professores solicitaram que mantivéssemos seus nomes, alegando que o narrado neste trabalho reflete o caminhar de seus processos identitários e, portanto, não viam sentido em assumir outra “identidade” ou uma identidade narrativa.

² Multidimensional porque articula as dimensões pessoais, profissionais e subjetivas do ser professora/professor.

dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem" (FHC em discurso proferido na Finep em 2001). Essa fala reflete claramente o perfil estabelecido pelas políticas públicas de sua gestão, as quais visavam estabelecer uma identidade única e essencializada como padrão de qualidade (CRAVEIRO, 2014). Nesta perspectiva, fixa-se um sentido de docência como reprodução de um saber externo, restrita a um determinado modo de fazer, que é o da simples gestão da sala de aula e do treinamento dos alunos para conseguirem elevados escores em avaliações de grande escala. Considerando que tais avaliações são balizadas por organizações e países que pouco ou nada refletem sobre as reais necessidades da maior parte da população brasileira esta fixação identitária é sempre reduzida e imprópria. Além disso, tal perfil reforça pressupostos oriundos do senso comum que definem a docência como algo menor, a ser realizada caso a pessoa não consiga produzir algo mais significativo (CRAVEIRO, 2014; ZUCOLOTTI, 2010). Obviamente, tal assunção em nada reflete o complexo processo de produção de saberes envolvido na docência

Nas políticas do governo Lula (2003-2011) o papel social do professor expande-se para fora da sala de aula, e em alguns momentos para fora do ambiente escolar, conferindo ao docente perfil mais amplo, ligado aos ideais de justiça social e democracia em defesa da formação cidadã de nossos alunos. Neste sentido, parece haver preocupação governamental de atrelar a formação docente a um projeto de nação no qual as desigualdades sociais e econômicas são consideradas e desejosamente minimizadas (CRAVEIRO, 2014).

A partir governo Temer (2016-2019) observamos um intenso retrocesso no que diz respeito à educação e ao perfil docente. Com as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/96), que culminaram na Lei 13.415/2017, e a proposição do “notório saber como requisito para a docência, percebemos um reforço da ideia de senso comum que diz que qualquer um pode ser professor, no caso em questão, “após um ligeiro período de ‘formação’ no qual o indivíduo terá contato com algumas técnicas pedagógicas” (SILVA e cols. 2019, p.7, aspa das autoras). Esta análise salienta que o perfil pretendido caminha para um intenso processo de

“desprofissionalização” docente, em especial para os docentes de Ciências da Natureza. Isto tem repercussões importantes na formação da identidade docente, uma vez que modifica consideravelmente sua dimensão profissional. É verdade que isto já vêm ocorrendo há tempos, através da precarização das condições de trabalho, da redução ou estagnação de salários, do aumento da carga horária trabalhada, das dificuldades impostas para os docentes continuarem a estudar após a formação inicial, etc. Todavia, o risco explícito é termos essas questões no corpo de uma lei federal. (...) [que], em suas entrelinhas, deixa claro que o docente não precisa de formação pedagógica coerente e direcionada aos problemas do ambiente escolar, além de esvaziar a formação disciplinar. O caráter facultativo de uma formação direcionada à atuação docente banaliza o papel desse profissional e o coloca em uma posição de subalternidade ainda maior (SILVA e cols., 2019, p. 7 - 8).

Esse processo de desprofissionalização, que não acontece por acaso e muitas vezes parece um projeto de governo, pode ser percebido na fala da professora Clara quando convidada a refletir sobre as políticas educacionais:

(...) eu não dou aula só no Estado, faço doutorado ainda, e tem alguns momentos que falo assim; “Olha isso aí eu não tenho tempo não”. Infelizmente, a gente não consegue se dedicar tanto, até por questões de salário. A gente precisa trabalhar mais para ganhar razoavelmente bem e eu

acho que isso tem um grande impacto né? Essa questão de: “Ah, eu não tenho tempo às vezes”; não tenho tempo mesmo e a gente às vezes acaba passando por uma coisa no Estado e não sabe muito bem da onde veio, por que ela [política pública] veio.

Essa fala de Clara exemplifica a verticalização do processo de implementação de políticas públicas, também salientada pelo professor Marcelo:

Eu confesso que em relação a BNCC, na escola em que eu estava, tivemos momentos de discussão, de estudo daquele, acho foi um resumo que foi apresentado. E eu te confesso que eu percebia que os professores não achavam necessário participar desses momentos de discussão, uma vez que eles acreditavam que era algo já pronto e que deveriam ser seguidos.

Adiante em sua fala, entretanto, Marcelo reflete sobre a pretensa universalidade de algumas políticas públicas, como a BNCC por exemplo, e salienta a necessidade de formação adequada para que o docente possa refletir sobre elas em seu ambiente de trabalho,

Mas acaba se tornando um pouco difícil quando uma realidade é diferente da outra. Acho que nunca acaba sendo universal. Então, por não ser universal, há necessidade de realmente sentar e discutir esses programas que são apresentados para gente. Particularmente eu também me coloco dentro desse grupo que não tem muito domínio sobre. Não vou me colocar como aquele que não acha necessário discutir, mas eu confesso que não tenho tanto domínio para estar à frente de uma discussão dessas. Eu me sentiria muito mais confortável em estar presente em momento de formação para que consigamos adequar todo esse programa, toda essa estrutura que vem para nossa realidade de escola.

Salientamos dois pontos importantes dos extratos apresentados. Primeiro, há o reconhecimento da necessidade de participação na produção das políticas por parte dos docentes, mas ao mesmo tempo, a constatação de que não há continuidade nessa participação, ou ela se dá parcialmente, quando os docentes são convidados a participar dos processos de consulta. Isto fica claro quando Marcelo destaca que a discussão realizada ocorreu apenas a partir do resumo inicial da BNCC e não de seu documento integral³. Segundo, as escolas são diferentes, entre si e no seu próprio interior, algo reconhecido por Clara,

(...) na verdade a escola quem faz é a gente. É um grupo que faz a escola, então existem três escolas, a escola da manhã, a escola da tarde e a escola da noite.

Entre as muitas inferências que podemos fazer a partir dos pontos assinalados, destacamos que não é coerente pensarmos em políticas públicas que desconsiderem os docentes como sujeitos do conhecimento, nos quais seus processos identitários possuem grande relevância para atuação profissional nos diferentes ambientes escolares, dentro e fora das salas de aulas. Afinal, uma mesma escola pode se modificar a partir das relações construídas dialogicamente por meio da demarcação da posição individual e coletiva e do reconhecimento da existência de distintas identidades, com maior ou menor “importância” no jogo das relações sociais. Tal

³ Precisamos considerar que, no momento narrado pelo professor, a BNCC para o Ensino Médio ainda não havia sido completamente estruturada. Entretanto, os princípios e pressupostos que balizariam sua construção estavam plenamente estabelecidos, podiam e deviam ser estudados e discutidos pelos docentes nas escolas, se a intenção dessa consulta fosse de fato garantir a participação desses profissionais na formação da BNCC.

processo permite que em um mesmo espaço de atuação social convivam diferentes configurações estabelecidas por essas relações, por esses processos identitários, como expresso por Clara.

A verticalização das políticas públicas merece um contraponto feito pelo professor Fábio,

(...) eu não sei até que ponto, culturalmente, a gente tende a rejeitar tudo que vem de uma maneira meio que arbitrária. Mas, depois que eu tive a oportunidade de ser coordenador pedagógico eu vi que muitas das coisas não são simplesmente arbitrárias.

O contraponto de Fábio mostra o reconhecimento da complexidade de relações normativas ditas arbitrárias, mas destaca a desaprovação de uma característica de atuação dos órgãos governamentais que se tornou comum nos últimos governos, que é a utilização de consultas públicas aligeiras e formatadas para reforçar a ideia de que há participação efetiva da população e dos docentes nos processos de produção das “reformas” educacionais. Pelo emprego dessas consultas, legitima-se uma “pseudodemocratização” das políticas públicas e um “pseudodesejo” de ouvir os professores e demais sujeitos que participam dos processos educativos, como é explicitado mais uma vez por Fábio, ao exemplificar o processo de “consulta” ocorrido com uma das avaliações em larga escala aplicadas nas escolas estaduais durante o ano de 2019.

(...) os professores de matemática e português dos 3º anos das escolas foram convocados pelas Metropolitanas para participarem da capacitação e da consulta pública dos assuntos que eram ditos mais importantes dentro da preparação da avaliação “Conhecer”⁴. Os professores que participaram dessa reunião, [participaram da] votação dos conteúdos que eram considerados mais importante dentro de um plano de conteúdos mais global e a prova foi confeccionada pensando então nessas competências, nessas habilidades ditas pelos professores. Então, eu não sei até que ponto esse tipo de análise, de avaliação diagnóstica ou exploratória⁵ vai ser subsídio, por exemplo, para gente pensar em novas políticas curriculares, novas estratégias, novas possibilidades dentro do campo de atuação. E eu não sei até que ponto esse tipo de documento chega de uma forma pronta para os professores por conta de realmente chegar pronta ou por conta de repente não ter todo esse processo [de participação].

Participar escolhendo conteúdos listados previamente por alguém externo aos ambientes escolares, em uma avaliação que busca diagnosticar problemas de aprendizagem para, posteriormente, balizar políticas de “melhoria educacional”, não é exatamente o que os professores consideram que seja participar do processo de produção de políticas, muito menos refletir e discutir os complexos processos de ensino e aprendizagem e suas possíveis melhorias. A descrição de Fábio mostra o refinamento das estratégias dos grupos que produzem políticas para legitimar seus processos de expropriação do trabalho docente e do direito fundamental a aprendizagens que levem nossos alunos a desenvolverem a criticidade necessária para atuarem democraticamente em busca de uma sociedade mais igualitária.

⁴ De caráter externo, a “Avaliação Conhecer”, voltada a alunos do 9º ano e 3º ano do Ensino Médio, foi implementada pela SEEDUC-RJ, pretensamente, sem o caráter obrigatório. Por reconhecerem semelhança com o antigo SAERJ a medida desagradou os docentes estaduais, cujo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE) propôs boicotá-la por considerar que esta avaliação externa adaptava a escola à padronização e controle empresariais. http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=21447

⁵ Neste caso, Fábio refere-se à Avaliação conhecer.

É importante destacar que o controle pretendido por políticas que vinculam fortemente currículo e avaliação em grande escala não se restringe ao nível estadual. Tal controle também está expresso em nível nacional, como o atrelamento da lei 13.415/2017 à BNCC, ou seja, o alinhamento entre políticas escolares e políticas voltadas à formação docente. Tal alinhamento pressupõe a formação de uma identidade única para docentes de todo território nacional, o que o professor Marcelo, mesmo sem considerar ter domínio para estas discussões (segundo suas próprias colocações), afirmou não ser possível. Esse movimento de unificação e essencialização de identidades docentes desconsidera as múltiplas dimensões dos processos formativos profissionais e pessoais do ser docente, formatando as licenciaturas à lógica privativa do mercado capitalista, às ideias de gerencialismo e performatividade (BALL, 2014). Assim, atribui-se à formação inicial a tarefa de “forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e, como novidade, resilientes” (ANPED, 2019, apud SILVA e cols., 2019, p. 14), pautando as competências docentes em competências emocionais que atendem à lógica neoliberal. Fragiliza-se ainda mais a categoria docente, pois secundariza-se sua criatividade e autonomia, bem como as influências dos processos identitários docentes em seu fazer diário no ambiente escolar. Afinal, ao estabelecer competências atribuídas ao professor, tanto a BNCC quanto as políticas estaduais sugerem, nas entrelinhas, a ideia de que os professores não são competentes o suficiente para avaliar e refletir sobre seu próprio trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O controle pretendido pela BNCC indica desprezo pela subjetividade e reflexividade docente quando desloca o foco de sua atividade para uma dimensão técnica passível de treinamento e controle. As falas dos docentes mostram a incoerência de pensar no professor “obediente e autônomo ao mesmo tempo” (SELLES, 2020). A isto sucedem outros questionamentos: como fomentar criatividade ao lado da obediência a prazos de ensinar e aprender metricamente orientados à modelos de provas unificados? Que processos identitários docentes estão sendo forjados com orientações que substituem o compromisso com a formação dos alunos pela ilusão da competitividade (meritocracia)? (SELLES, 2020)⁶

As narrativas construídas pelos docentes que participam de nossa pesquisa remetem à tentativa cada vez mais voraz de colonizar o trabalho docente (SELLES, 2015) e mostram a disputa em curso para capturar a “alma” do professor - suas subjetividades, a dimensão profissional de seus processos identitários (BALL, 2002).

Do ponto de vista dos processos identitários docentes, há de se considerar que a influência perniciosa das políticas de controle sobre a docência atinge a autoestima dos professores e tenta esvaziar um dado sentido de exercício profissional pretendido por muitos deles. Entretanto, se esses processos parecem permeados pelas dimensões políticas externas, é no interior da vivência escolar e em combinações diversas, quando são conjugados história de vida e compromissos profissionais, que florescem desejos e práticas inusitadas. Tal processo confere uma certa imponderabilidade à atividade docente, provocando revisões e resistências que vão colocando suas identidades em movimento, como atestam as falas dos professores de Química entrevistados.

Agradecimentos e apoios

⁶ Comunicação oral proferida, em 28 de setembro de 2020, na oficina “Ser professor: diálogos sobre processos identitários em tempos de mudanças curriculares”, realizada pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus São Gonçalo.

A CAPES e CNPq pelo apoio financeiro.

Referências

- SILVA, C. L. de C. da; CASAGRANDE, O.; OLIVEIRA, A. C.; SELLES, S. E. **Reforma do ensino médio: redes de sociabilidade e produção de nova identidade docente**. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Natal, 2019. Anais eletrônico. Disponível em < <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/atas-dos-enpecs/>>. Acesso em 12 out. 2019.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, 2002. n.002, v. 15, p. 3 - 23.
- BALL, S. Nova filantropia: capitalismo social e política educacional. **Educação Global S.A.** – Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Editora UEPG: Paraná, 2014. p.115-150.
- SELLES, S. E. Quando as políticas curriculares e a pesquisa educacional mandam: reflexões sobre a colonização do trabalho docente. **Boletim GEPEN**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.4322/gepem.2016.009>> Acesso em 14 out. 2019.
- CRAVEIRO, C. B. **Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995 – 2010)**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.73 – 102.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.7 – 72.
- ZUCOLOTTO, A. M. **Possibilidades de constituição do educador em Química**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.