UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA FONTANA

SABERES DOCENTES E IDENTIDADE DO PROFESSOR: BIOGRAFIAS E TRAJETÓRIAS

FREDERICO WESTPHALEN – RS
2019

PATRÍCIA FONTANA

SABERES DOCENTES E IDENTIDADE DO PROFESSOR: BIOGRAFIAS E TRAJETÓRIAS

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Câmpus* de Frederico Westphalen – RS.

Orientador: Prof. Dr. Martin Kuhn

FREDERICO WESTPHALEN – RS 2019

PATRÍCIA FONTANA

SABERES DOCENTES E IDENTIDADE DO PROFESSOR: BIOGRAFIAS E TRAJETÓRIAS.

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Câmpus* de Frederico Westphalen – RS.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Martin Kuhn (PPGEDU/URI)

(Orientador)

_____

Prof. Dr. Livio Osvaldo Arenhart (PPG/UFFS)

_____

Prof. Dra. Tatiane de Freitas Ermel (PPGEDU/URI)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as luzes e graças que me concedeu, por ter me acompanhado, iluminado ao longo do mestrado, por todas as pessoas que colocou em meu caminho que contribuíram significativamente no meu processo formativo.

Agradeço às minhas queridas Irmãs de Congregação, por acreditarem na importância da formação humana e intelectual, por terem me acompanhado e incentivado, por serem presença amiga e generosa sempre para contribuir na caminhada formativa.

Agradeço aos meus pais pelo dom da vida, por terem me ensinado a viver, por terem me acompanhado e incentivado ao longo desta jornada. Agradeço pelo autêntico exemplo de vida correta e coerente com os valores que me ensinaram e que nunca serão esquecidos.

Agradeço ao professor Doutor Martin Kuhn, orientador deste trabalho, por todo o conhecimento construído, pela paciência, sabedoria e questionamentos partilhados em cada orientação, que possibilitaram alargar os horizontes do conhecimento. Agradeço por toda a dedicação incansável em acompanhar o processo de escrita, pela amizade construída e pelo exemplo de educador comprometido com a formação de sujeitos emancipados.

Agradeço a todos os professores do Programa pelos conhecimentos partilhados.

Agradeço ao Programa por tudo o que nos proporcionou, pela possibilidade de participação em eventos, atividades que contribuíram significativamente para ampliar nosso conhecimento.

Agradeço aos meus colegas por todas as experiências, alegrias, conquistas, dúvidas e angústias partilhadas, pela amizade, pela compreensão, certamente esses momentos marcaram nossas vidas e serão lembrados com carinho e saudade por cada um (a).

Agradeço as minhas colegas de grupo de estudo por todo conhecimento partilhado, momentos que nunca serão esquecidos.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Às minhas Irmãs de Congregação

Aos meus pais

Aos meus irmãos

Por todo apoio recebido ao longo deste caminho.

RESUMO

A presente dissertação se ocupará da temática da formação de professores, recortando os saberes docentes que constituem a identidade do professor. Aprofundar, a construção da identidade docente é buscar compreender o processo percorrido pelo sujeito até constituir-se, identificar-se como professor. É importante entender este movimento como construção, como trajetória e biografia. Nesta perspectiva a problemática a ser investigada é: O que significa pensar a formação dos professores na perspectiva da construção de identidades como trajetórias e biografias? A partir desta problemática objetiva-se: refletir a formação docente na perspectiva da construção de identidade enquanto trajetórias e biografias. O objetivo geral desdobra-se em três objetivos específicos que constituem os três capítulos da dissertação. O primeiro capítulo busca aprofundar o conceito da construção da identidade e da identidade do professor. O segundo capítulo objetiva indiciar os saberes docentes implicados na constituição da identidade do professor ao longo da história da educação e da formação dos professores no Brasil. Por sua vez, o terceiro se propõe a compreender a formação docente na perspectiva da construção de identidade enquanto trajetórias e biografias, a partir das contribuições de Mario Osorio Marques. É uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, orienta-se pela abordagem teórica crítico-hermenêutica e, como tal, pressupõe uma perspectiva de interpretação\compreensão do fenômeno no tempo. Sendo assim, estabelece um diálogo com a tradição, investigando o processo de formação da identidade dos professores e suas transformações na história. Este estudo constatou que o professor é compreendido pela sociedade como alguém que tem saberes e necessita de saberes para exercer seu ofício. É a construção desta pluralidade de saberes que constitui sua identidade. Ao mergulhar na história foi possível constatar que a construção da identidade docente é um movimento dinâmico, inscrito na história e influenciado pelo contexto social. Pelo fato de ser dinâmica, está propensa a transformações. Outro aspecto relevante aprofundado ao longo do trabalho diz respeito à importância de compreender e considerar a tradição no processo formativo, pois essa nos ajuda (re) significar o hoje do processo educativo. Como um caminho para pensar a formação docente, além da razão instrumental, propôs-se as construção da identidade enquanto trajetória e biografia a partir das três dimensões/exigências sugeridas por Mario Osorio Marques (1990): a dimensão hermenêutica, a dimensão crítico-reflexiva e a dimensão epistêmico-instrumental. O diálogo entre essas três dimensões e seus respectivos campos teóricos, é fundamental para formar professores com identidades protagonizadas.

Palavras chaves: Formação de professores. Identidades. Saberes docentes. Trajetórias. Biografias.

ABSTRACT
This dissertation deals with the theme of teacher training, while discussing the teaching knowledge that constitutes the teacher's identity. The construction of the teaching identity is a pursuit to understand the process that the subject has undergone, to be identified, and to identify him or herself as a teacher. It is important to understand this movement as construction, trajectory and biography. Hence, the question to be investigated is: What does it mean to think of teacher training in the perspective of building identities such as trajectories and biographies? From this problematic inquiry arises the objective: to reflect on teacher formation in the perspective of the construction of identity as trajectories and biographies. The general objective is divided into three specific objectives that constitute the three chapters of the dissertation. The first chapter seeks to deepen the concept of teacher identity and identity construction. The second chapter aims to indicate the knowledge of the educator involved in the constitution of teacher identity throughout the history of teacher education and training in Brazil. In turn, the third one aims to understand teacher training in the perspective of identity construction as trajectories and biographies, based on the contributions of Mario Osorio Marques. It is a bibliographical research, qualitative, guided by the critical-hermeneutical theoretical approach and, as such, presupposes a perspective of interpretation/understanding of the phenomenon in time. Thus, it establishes a dialogue with tradition, investigating the process of teacher identity formation and its transformations in history. This study found that the teacher is understood by society as someone who has knowledge and needs knowledge to exercise his or her craft. It is the construction of this plurality of knowledge that constitutes its identity. By evoking history, it was possible to verify that the construction of the teaching identity is a dynamic movement, inscribed in history and influenced by the social context. Because it is dynamic, it is prone to change. Another relevant aspect of the research is the importance of understanding and considering tradition in the formative process, since it helps us (re)signify today's educational process. As a way to think about teacher training, besides the instrumental reason, the text proposes the construction of identity as a trajectory and biography from the three dimensions/requirements suggested by Mario Osorio Marques (1990): the hermeneutic dimension, the critical-reflexive dimension and the epistemic-instrumental dimension. The dialogue between these three dimensions and their respective theoretical fields is fundamental for the formation of teachers with identities as their own protagonists.

Keywords: Teacher training. Identities. Teacher knowledge. Trajectories. Biographies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....08
1 IDENTIDADE: SER E CONSTITUIR-SE COMO SUJEITO.....19
1.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO.....19
1.2 IDENTIDADE DOCENTE.....32
1.3 SABERES DOCENTE QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DOCENTE.....41
2 NAS ENTRELINHAS DA HISTÓRIA: SABERES DOCENTES NOS CLÁSSICOS.....48
2.1 FERNANDO DE AZEVEDO E JOSÉ ANTÔNIO TOBIAS: DIÁLOGO COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....51
2.2 FRANCA: SABERES E EXIGÊNCIAS PRESENTES NA FORMAÇÃO E NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO EDUCADOR JESUÍTA.....62
2.3 O ILUMINISMO NO BRASIL: A REFORMA DO MARQUES DE POMBAL 68
2.4 DO IMPÉRIO À PRIMEIRA REPÚBLICA..... 78
2.5 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA 86
2.6 DA DITADURA MILITAR AO NOSSO TEMPO.....90
3 PARA ALÉM DA RAZÃO INSTRUMENTAL: TRAJETÓRIAS E BIOGRAFIAS DOCENTES.....96
3.1 BIOGRAFIAS E TRAJETÓRIAS SÃO POSSÍVEIS PARA A DOCÊNCIA? 97
3.2 IDENTIDADES BIOGRAFADAS: UM DIÁLOGO COM MARIO OSORIO MARQUES 102
3.3 BIOGRAFIAS E TRAJETÓRIA: PROTAGONIZAR A IDENTIDADE 114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....119
REFERÊNCIAS.....124

INTRODUÇÃO

Na tessitura desta dissertação abordar-se-á o tema da formação de professores. Recorta-se, como foco, as exigências (saberes docentes) que constituem a identidade do professor. É relevante considerar a tradição da educação brasileira para pensarmos a construção da identidade docente, pois ela pois ela nos lega as referências que nos balizam. Considerar os saberes ou disposições requeridos pela docência presentes em cada período da história, suas transformações, permitem compreender o cenário em que estamos mergulhados.

Essa temática emergiu de experiências vivenciadas na graduação a partir de reflexões acerca da história da educação\formação de professores no Brasil e das exigências da atuação profissional em sala de aula. Nessas instâncias foi possível constatar que, sobressaem-se, a formação e atuação do professor orientadas e voltadas à razão instrumental[1], isto é, uma formação que dá ênfase ao saber técnico e à instrumentalização.

Outro aspecto que provocou o interesse pelo tema desta pesquisa é a fala: *No meu tempo a formação não era assim, era diferente*, proferida por professores, com mais tempo de atuação profissional. Tal fala simples, em diálogos informais e campo prático, motivou a curiosidade para investigar a formação de professores no Brasil, como foi constituída a identidade e que saberes docentes foram exigidos ao longo do tempo. Esse refazer para trás na formação de professores no Brasil possibilitará identificar e compreender que saberes, exigências à docência, constituíam a identidade do professor. Além disso, permite interpretar e compreender a trajetória

---

[1] É importante evidenciar que todas às vezes que a expressão *razão instrumental* for referida ao longo do texto, parte-se da compreensão de que se trata de uma formação voltada ao fazer técnico e a instrumentalização do professor e de seu ofício. A razão instrumental vincula-se ao sistema produtivo e a manipulação dos sujeitos. Se reconhece que em momento algum se desconsidera a importância da dimensão técnico-instrumental no processo de formação dos professores e no ofício docente, pois requerem esses uma pluralidade de saberes que dialoguem entre si. A racionalidade técnico-instrumental é importante na formação docente, principalmente, no que se refere ao saber fazer, o conhecer, o organizar, o planejar e o executar a tarefa educativa de sala de aula. De acordo com Marques (1990a, p. 92) é importante "[...] potenciar as imensas contribuições da racionalidade instrumental no que se refere ao patrimônio do saber socialmente acumulado e no que se refere aos instrumentos da ação educativa, como as estatísticas e as tecnologias educacionais, os procedimentos regrados, os materiais instrucionais, a Didática e as metodologias, é necessário, mesmo na concepção e uso desses instrumentos enquanto tais, atentar para a diversidade dos sujeitos e para a historicidade dos objetos, relativizando-se as relações sujeito-objeto, ao contrário do que se é tentado fazer ao absolutizar os objetos, métodos e técnicas e ao idealizar os sujeitos reduzidos ao padrão estabelecido pelos poderes hegemônicos".

da construção da identidade do professor na educação brasileira, o que, muitas vezes, requer ler e revelar o que está presente nas linhas e entrelinhas das práticas educativas, dos autores e das próprias políticas de formação.

Sinto-me fortemente vinculada ao tema desta pesquisa. A inclinação pela formação do professor é cultivada desde a minha adolescência quando pensava em *estudar para me formar professora*. Essa expressão foi muito pronunciada e revela a consciência que ser professor (a) é fruto de muito estudo e de construção do conhecimento. Essa inclinação tem suas raízes nas minhas professoras dos anos iniciais que se tornaram referência em meu caminho.

Hoje, já formada em Pedagogia, docente, continuo com o entendimento que para ser professor precisa estudar muito, identificar-se com o *ser docente.* Nesse sentido, é preciso acolher o processo de formação como possibilidade de alargar o conhecimento e protagonizar a prática cotidiana e, como tal, assumir a condição de mediador no processo de aprendizagem. Compreender como se constituíram historicamente os estudos sobre a formação de professores no Brasil, é fundamental para esta investigação.

Um marco significativo a ser considerado ao refletir acerca da formação docente, é que a partir da década de 80 é possível olhar a formação docente como um campo[2] de pesquisa constituído. Esse fato é relevante, embora sua constituição seja recente. Pereira (2013 p.146) destaca que "membros da comunidade internacional definiram um marco para o surgimento desse campo no mundo: a publicação de uma revista da literatura especializada, realizada por Robert F. Peck e James A.". O fato da criação desta revista não significa que não existiam pesquisas referidas à formação docente. Significa, conforme Pereira (2013 p.146) que "até

---

[2] Pereira (2013 p.146) pondera que "[...] gostaria de explicitar que compreendo o conceito de campo da maneira como ele foi desenvolvido pelo sociólogo Francês Pierre Bourdieu. Na concepção deste autor [...] todos os campos se estruturam a partir de relações que lutam pela posse de determinadas formas específicas de capital. As hierarquias no interior de cada um desses campos se estabelecem pela maior ou menor detenção, pelos agentes, dessas formas especificas de capital. Nos campos de produção de bens simbólicos e culturais, a forma específica do capital que move as lutas no interior do campo é o capital simbólico expresso de formas de reconhecimento, legitimidade e consagração, institucionalizadas ou não, que os diferentes agentes ou instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas no interior do campo (BOURIDIEU, 1990). Dessa maneira, o universo da ciência está submetido às mesmas leis gerais da teoria dos campos e, ao mesmo tempo, assume formas específicas no interior dele. Nas palavras de Bourdieu (1983ª, p. 122), "o universo 'puro' da mais 'pura' ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas especificas".

1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação (e, mais especificamente, em ensino) não admitia seu *status* como linha de pesquisa".

Constituir a formação de professores como um campo de pesquisa foi um caminho a ser conquistado, assim "na edição de 1986, a publicação de uma nova revisão da literatura especializada representou a consolidação dessa temática como campo de pesquisa", como aponta Pereira (2013 p.146). É importante destacar que a formação docente é um processo gradativo, pois apesar da literatura internacional ter consolidado a temática da formação de professores no início de 1970, Pereira (2013, p. 152) pondera que "a formação de professores é um campo relativamente novo que se consolida como tal apenas na segunda metade dos anos de 1980". Nesse sentido, confirma-se a compreensão de que a formação docente é um processo em construção e que as mudanças e avanços são passos gradativos.

Considerando esse marco, realizou-se a aproximação dos conhecimentos já produzidos acerca da temática. Essa aproximação foi importante no processo de delimitação do tema, contribuiu para realizar um recorte relevante para a presente investigação, a aproximação foi feita através de pesquisa realizada no Banco de Dados da Capes no site: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses. Consistiu em buscar as teses e dissertações correspondentes ao período de 2013 a 2017 que abordam a temática da formação de professores, saberes docentes e a identidade do professor. A pesquisa possibilitou conhecer o que já temos produzido e aprofundado sobre a referida temática. O procedimento realizado foi: primeiramente delimitar o período de tempo, em seguida as palavras-chaves, que ficaram assim constituídas: a 1ª identidade e a 2ª saberes docentes.

Delimitadas as palavras-chaves realizou-se a pesquisa no Banco de Dados da Capes no qual ficam hospedados os trabalhos acadêmicos produzidos em todo o país. O Banco de Dados da Capes é uma ferramenta que oferece várias possibilidades para levantar os dados, como busca pelo autor do trabalho, pelo título, pelas palavras chaves, por área do conhecimento, entre outras.

Neste trabalho o procedimento da filtragem dos dados foi o seguinte: 1° foi digitado a palavra-chave; 2° foi selecionado tese ou dissertação e o ano da busca; 3° foi selecionado a área de concentração *Educação*. Para selecionar os trabalhos que correspondiam ao tema da pesquisa foram analisadas duas instâncias. Na primeira instância, o critério utilizado para selecionar os trabalhos foi a análise de seus títulos. Dessa análise, destaca-se o seguinte resultado. Com a palavra-chave ***identidade***

foram localizadas 2 teses e 7 dissertações. Com a palavra-chave ***saberes docentes*** foram localizadas 7 teses e 6 dissertações.

A segunda instância da análise teve como critério uma leitura intencional, mais aprofundada do resumo, da introdução e das considerações finais, buscando os trabalhos que correspondiam de forma mais direta ao tema da pesquisa. Dessa análise destaca-se o seguinte resultado: com o descritor identidade identifica-se uma (1) tese (ano 2013).

O autor da tese teve como objetivo pensar o processo de formação dos estudantes de um curso de pedagogia e identificar como o referido curso, oportunizava a construção do saber e da identidade docente e, consequentemente, a transformação da prática pedagógica. O público alvo da pesquisa foram estudantes da graduação já atuantes na educação básica. Como instrumentos para a produção de dados, o pesquisador aplicou questionários semi-estruturados e o procedimento de análise, interpretação e compreensão dos dados produzidos, foi feita pelo procedimento análise de conteúdo.

Nas considerações finais do autor da tese, a partir da pesquisa realizada com as estudantes concluintes do curso de pedagogia, evidenciou que “o curso possibilita a construção dos saberes profissionais, favorece o desenvolvimento das competências para o exercício da profissão docente, mas deixa lacunas na construção da identidade docente e na redefinição de suas práticas educativas”. Frente a essa constatação, percebe-se a importância de pensar a formação da identidade docente como um todo, não de forma fragmentada.

Compreende-se que a construção dos saberes da profissão deve estar vinculada à construção da identidade do ser professor. E, nesse sentido, é importante que o processo de formação ofereça possibilidades para o futuro docente concretizar o saber da profissão na redefinição da prática educativa, isto é, no ser e no dizer-se professor no cotidiano da escola. Essa premissa evidencia a importância de pensar a constituição da identidade docente e dos saberes da profissão como disposições à docência, isso significa reconhecer que são duas exigências não separadas, mas intrinsecamente ligadas.

Além da tese foram encontradas duas (2) dissertações referentes à palavra-chave identidade, uma do ano de 2015 e a outra do ano de 2016. A dissertação do ano de 2015 abordou a constituição da identidade do professor de Educação Física visando a compreender, em uma perspectiva sociológica, os elementos presente na

constituição da sua identidade. Como procedimento de produção de dados foram utilizadas entrevistas com professores de Educação Física atuantes na educação básica. A análise e a interpretação dos resultados recorreram ao procedimento da análise de conteúdo, especificamente à análise categorial temática. A autora constatou que a constituição da identidade é um caminho contínuo, perpassado por constantes modificações ao longo da trajetória.

A dissertação, do ano de 2016, teve como objetivo investigar como acontece a construção da identidade dos professores do ensino fundamental I (1° ao 5° ano) por meio do aprofundamento do conceito de subjetividade e memória no processo de compreender-se como sujeito-professor. Considerou o processo sócio-histórico, pois compreende que não é possível apagar a história e as transformações que constituem cada sujeito. O instrumento utilizado para a produção dos dados foram depoimentos orais (transcritos) de professores que narraram suas trajetórias de vida. A interpretação dos dados foi por meio da Análise de Discurso e aspectos da Psicanálise Freudo-Lacaniana.

Ressalta-se que as duas autoras defendem a ideia de que a identidade não é fixa, mas está em constante transformação. E mais, que essa transformação é influenciada pelas experiências vivenciadas ao longo da trajetória formativa e da prática docente. Destacam-se a influência da história pessoal, o convívio familiar, e a socialização com o meio na construção da identidade do sujeito, pois não é possível eliminar a sua história. Isso evidencia que há uma estreita relação entre a vida pessoal e a identidade profissional do professor e o contexto sócio-histórico em que a profissão é construída.

Com a palavra-chave saberes docentes identificou-se uma (1) tese, ano 2015, que objetivou identificar o espaço dos saberes da experiência no currículo do Curso de Pedagogia e analisar a relação entre estudantes-professores/as e seus saberes da experiência no contexto da formação profissional. Foi um estudo local em um curso de Pedagogia, com estudantes oriundos do curso Normal e já atuantes como docentes. Para a produção dos dados recorremos à pesquisa documental: Projeto Pedagógico do Curso, relatórios dos estudantes e professores, questionário para a seleção dos estudantes que seriam os sujeitos da pesquisa, observação das vivências curriculares e, por fim, a entrevista com os sujeitos que, a partir do questionário, foram selecionados. A interpretação dos dados foi por meio da Análise de Conteúdo.

A autora revela a preocupação com a natureza do saber do docente, suas características, constituição e efetivação. Ressalta o papel do professor formador no futuro docente e na construção do saber, situando-o no contexto da ação profissional, uma vez que os saberes são a base para a construção da vida profissional. Assim, na prática cotidiana os professores, a partir da capacidade de observação e de conhecimento da história dos alunos, vão adquirindo os saberes da experiência. É importante destacar que o saber da experiência precisa ser sustentado pelo saber teórico. O termo saber da experiência vincula-se, estreitamente, a uma epistemologia da prática, por isso a chamada de atenção.

A dissertação do ano 2016, referente à palavra-chave saberes docentes, teve como objetivo analisar os saberes docentes dos professores iniciantes, identificá-los e descrevê-los a partir das influências do contexto de socialização profissional destes professores, bem como, analisar a realidade institucional e social da escola. Para a produção dos dados, utilizou-se como instrumento, a aplicação de questionário e entrevista para professores egressos de um curso de Pedagogia. Os dados foram analisados e interpretados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin.

Constatou-se a preocupação da autora com a construção\consolidação dos saberes docentes no processo de formação inicial, pois, nesse processo o sujeito deve constituir-se professor e fazer a passagem de aluno-acadêmico para o profissional-docente. Evidencia que a prática cotidiana e a socialização profissional com os colegas da escola ajudam o professor iniciante a consolidar o saber docente teórico adquirido ao longo do processo acadêmico. Igualmente, ajudam a compreender o saber da experiência sem distanciar teoria e prática, mas dialogar com as dimensões inseparáveis, pois os saberes da profissão possuem relações estreitas com o trabalho docente e o ambiente da escola.

Os trabalhos analisados evidenciam que o processo de construção da identidade do professor, na perspectiva dos saberes docentes, está em constante construção, ressignificação. Essa constatação questiona e desafia o repensar da formação dos professores que assumiu e assume perspectivas vinculadas à razão instrumental em nosso contexto e que se apoia no fazer técnico, que fragmenta a construção da identidade profissional. Desse modo, das palavras-chaves pesquisadas, ***identidade e saberes docentes,*** resultaram duas (2) teses e três (3) dissertações. As demais teses e dissertações encontradas em primeira análise, com

o critério os títulos, se referiam à constituição da identidade e do saber docente de uma disciplina ou área especifica de atuação profissional[3].

Os resultados obtidos na pesquisa realizada foram significativos, pois revelam que outros pesquisadores nos precederam no aprofundamento do referido assunto e construíram reflexões relevantes para pensar a formação de professores, tendo como recorte a construção identidade pelo caminho dos saberes docentes. O fato de buscar e conhecer o que se tem produzido sobre a temática proposta contribuiu para definir o problema a ser aprofundado nesta dissertação, que ficou assim formulado: o que significa pensar a formação dos professores na perspectiva da construção de identidades como trajetórias e biografias?

A construção desta problemática e do problema é fruto não só das informações obtidas na pesquisa realizada como aproximação da temática, mas também da inquietação frente à realidade da formação inicial e continuada de professores. Essa aproximação com o que tem sido produzido e as leituras teóricas prévias oportunizaram dialogar com os que já se ocuparam do aprofundamento desta problemática e que acompanharão este percurso investigativo.

Assim, pensar a formação dos professores na perspectiva dos saberes docentes, em termos de identidades, trajetórias e biografias a serem construídas, é oferecer aos sujeitos a possibilidade de se constituir como pessoa e como professor, integrando contexto, cultura, subjetividade e saberes docentes. Facci (2004, p. 61) destaca que "a identidade não é só um conceito, mas sim uma construção sócio-coletiva na qual a subjetividade se relaciona com a própria profissão".

Nesse contexto, destaca-se que a constituição da identidade docente é um processo complexo do qual emergem muitas inquietações e questionamentos tais como: Como se constituiu a identidade docente na história da formação de

---

[3] O resultado da pesquisa realizada como aproximação da temática, acima descrito é fruto da análise das Teses e Dissertações que aprofundaram o tema da formação da identidade e dos saberes docentes. Por ser um relato de trabalhos já realizados, a linguagem e a forma de escrita é semelhante a dos autores das referidas produções. Ressalto este aspecto para que a análise realizada não seja interpretada como uma reprodução\plágio. Os autores\pesquisadores dos trabalhos acima analisados são: Teses do ano de 2013, referente ao descritor *identidade*, de autoria de José Amiraldo Alves da Silva; Dissertações referente ao descritor *identidade*, uma no ano de 2015, de autoria de Marla Maria Moraes Moura; e uma no ano 2016 de autoria de Fernanda Aleixo Chuffi, Tese referente ao descritor *saberes docentes* no ano de 2015, de autoria de Orquídea Maria de Souza Guimarães, Dissertação referente ao descritor *saberes docentes* no ano de 2016 de autoria de Letícia Mendonça Lopes Ribeiro. Estas produções estão disponíveis no banco de dados da Capes, na Plataforma Sucupira, no site http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses.

professores no Brasil? Que transformações aconteceram ao longo da história que impactaram essa identidade? O que caracterizava a identidade docente? Que saberes docentes predominaram na constituição da identidade do professor ao longo do tempo? Quando se pensa a constituição da identidade docente para além do domínio da razão instrumental, abre-se a possibilidade de pensá-la em termos de finitude, de inacabamento e de abertura? O que significa conceber a formação como um constante vir a ser, com abertura ao ser professor, que sempre se inventa\criação proposta de Flickinger?

Esses questionamentos, entre outros, nortearão o desenvolvimento desta pesquisa que tem como objetivo: refletir sobre a formação docente na perspectiva da construção de identidades enquanto trajetória e ou biografia. O objetivo geral foi desmembrado em três objetivos específicos que são: 1) aprofundar o conceito de identidade e da identidade do professor; 2) indiciar os saberes docentes implicados na constituição da identidade do professor ao longo da história da formação dos professores no Brasil; 3) pensar a formação docente na perspectiva da construção de identidade enquanto trajetórias e biografias. Esses objetivos específicos constituirão os movimentos que serão realizados no desenvolvimento dos capítulos deste trabalho.

A investigação será iniciada com a pré-compreensão de que o docente identificado com a sua profissão a reconhece como processo, como um constante vir a ser, aberto para acolher a constituição da identidade como trajetória e biografia. E, como tal, permite compreender o caminho da formação e da própria identidade como dinâmica, não como um fim em si, mas como um movimento que o ajuda a identificar-se e qualificar-se profissionalmente.

O processo da formação inicial, bem como o de formação continuada, pensados e acolhidos na perspectiva da identidade como construção, ajuda o professor a construir um conjunto de conhecimentos, de saberes docentes, habilidades, aptidões, valores e responsabilidades implicadas à profissão. Um profissional com tais disposições, no momento de organizar e fundamentar a sua prática docente, o fará para além do domínio da técnica, dos conteúdos programáticos e curriculares, os pensará com olhar crítico e reflexivo.

O aprofundamento do problema apresentado é relevante à educação, à formação de professores e à organização da escola, à medida que leva a sério o processo de formação humana. Pensar a formação da identidade dos professores

como um processo que forme para a abertura, para o inacabamento, é fundamental à autonomia no exercício da profissão. Os desafios postos, hoje, à educação e à formação de professores justificam a relevância da investigação. Compreender a formação dos professores no Brasil ou como se constituiu a sua identidade é importante para qualificar os processos formativos. A tradição sempre nos ensina algo.

A pesquisa se propõe a pensar a formação docente na perspectiva de construir identidade, trajetórias e\ou biografias. Insere-se na área de Ciências Humanas. É de caráter bibliográfico, o que pressupõe uma perspectiva de interpretação\compreensão do fenômeno no tempo a partir do já produzido. Estabelecerá um diálogo com a tradição, investigando o processo de formação da identidade dos professores, os saberes docentes que constituem o ofício, na perspectiva da docência como trajetória e biografia.

Essa vinculação com a história comporta a renúncia de uma verdade última, pois se trata de dialogar com a tradição, com as teorias e os teóricos que já se ocuparam do fenômeno ao longo do tempo. De acordo com Gamboa (2007, p. 137): "interpretar exige recuperar os cenário, os lugares ou palcos onde as manifestações dos atores tem sentido, requer também a constituição de um horizonte interpretativo que permita articular diversas manifestações num quadro compreensivo". A este respeito Flickinger (2010, p. 43) destaca que: "o diálogo vivo é a linguagem a partir da qual se abre o horizonte inesgotável e sentido; por isso mesmo, é ela que constitui e possibilita a experiência hermenêutica". Reabre-se, desse modo, a pergunta sobre o ser do professor ou sua identidade. Ainda há muito a dizer sobre identidade do professor e os saberes docentes.

Nesse sentido, ressalta-se a perspectiva de abertura, de diálogo, de reflexão, de olhar crítico e interpretativo\compreensivo com a tradição na compreensão do fenômeno da investigação. Gamboa (2007, p. 137) aponta que "interpretar, segundo os princípios da hermenêutica, exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido". Voltar a olhar ou perguntar por um fenômeno já interrogado nos traz presente o entendimento de que sempre ficará algo a ser dito sobre um objeto já investigado. Flickinger (2010 p. 35) reitera que "no que tange à historiografia, cada um de nós faz parte desse fluxo incessante da história. Mais ainda, cada um de nós também contribui de modo mais ou menos expressivo, à determinação de seus rumos". De um modo ou de outro fazemos parte do fenômeno

que estamos investigando e o que dizemos e compreendemos também está marcado pela tradição na qual estamos inscritos.

Este caminho de aproximação da temática a ser investigada e da elaboração do projeto\proposta de pesquisa realizou-se a partir da leitura de teóricos que abordam o referido tema, uma primeira aproximação compreensiva. Certamente, ao longo da investigação serão estabelecidos diálogos com outros autores que são referências para o assunto. Percebe-se, nesta perspectiva e primeira aproximação, que a formação do professor é compreendida como construção, vir a ser, considerando as influências históricas e as transformações no tempo, ocasionadas pela relação com o mundo, com a sociedade e com outro.

O movimento investigativo/reflexivo deste trabalho será organizado em três capítulos. O primeiro capítulo tem por objetivo aprofundar as reflexões sobre identidade e identidade docente. Em um primeiro momento buscar-se-á compreender teoricamente como se constitui o processo de formação da identidade e, na sequência, aprofundar a discussão acerca da construção da identidade do professor, um olhar voltado aos saberes docentes que o constituem.

O segundo capítulo indicia historicamente os saberes docentes implicados na constituição da identidade do professor na formação dos professores no Brasil. Esse movimento será realizado a partir de autores clássicos que relatam, desde os primórdios a história da educação no Brasil. Nas entrelinhas desta história buscar-se-á compreender que saberes docentes constituíam a identidade do professor e como se modificaram nessa tradição.

O terceiro capítulo tem por objetivo pensar a formação docente na perspectiva da construção de identidade enquanto trajetórias e biografias, uma crítica propositiva à razão instrumental. Nesta construção busca-se um estilo de formação e docência que interrogue a formação estritamente instrumental, uma reflexão sobre outra perspectiva que fundamentará a vida e a ação profissional.

A pesquisa aqui proposta se propõe, por um lado, a interrogar os saberes e a identidade docente que constituem a profissão professor em nossa tradição. Por outro, a pensar a formação na perspectiva da autoria e da biografia e, desse modo, contribuir com as reflexões que já vem sendo realizadas acerca da formação de professores, especialmente no que se refere ao processo de construção da identidade do professor, sob o prisma dos saberes docentes que a constituem. É

válido ressaltar que a reflexão não tem a pretensão de dizer a palavra derradeira acerca da complexidade desta temática.

1 IDENTIDADE: SER E CONSTITUIR-SE COMO SUJEITO

Este capítulo tem por objetivo aprofundar as reflexões sobre a construção da identidade e da identidade docente. Buscar-se-á compreender teoricamente o que se entende por identidade e seu processo de formação. Na sequência, aprofundar-se-á a discussão acerca da construção da identidade do professor com o olhar voltado aos saberes docentes que a constituem.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO

O processo de constituição da identidade é marcado por um processo de identificação, no qual o sujeito passa a fazer e sentir-se parte de um grupo, de uma comunidade, como seus valores, seu modo de ser, com suas características próprias de se expressar. Segundo Kuhn (2016 p. 23 – 24) “as identidades são construções históricas, processos coletivos e individuais, marcadas pelo tempo e espaço em que se configuram. Afirmar uma identidade ou várias identificações significa pertencer a um ou a múltiplos grupos, categorias ou sociedades”. Nesse sentido, identidade é alteridade e diferença, ou seja, identidade significa se reconhecer na relação com o outro e em sua diferença.

Partindo desta compreensão a identidade é preciosa, pois carrega traços e valores culturais, que apesar da subjetividade de cada sujeito, identifica e caracteriza um grupo e o distingue do outro. Para Dubar (1997, p. 13) “a identidade de alguém é, no entanto aquilo que ele tem de mais precioso: a perda da identidade é sinônima de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento”.

Nesse viés, percebe-se que a constituição da identidade não é um processo linear, definido e acabado. A esse respeito, Dubar (1997, p. 18) destaca que “Piaget se interessou prioritariamente pelo desenvolvimento mental da criança definiu-o como uma construção continua e não linear”. Se pensado em termos de identidade, isso significa que é uma construção processual e dinâmica propensa a transformações ao longo do caminho.

Nesse movimento reflexivo é importante acompanhar o processo de construção da identidade da criança, proporcionado pelo convívio com outros contextos e práticas sociais que sejam referências para balizar tal construção. Dubar (1997, p.

13) reitera que a identidade não é definida no nascimento da criança, mas se constrói na infância e deve se reconstruir “sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ele depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações”, que envolve a nossa trajetória de vida.

Destaca-se que a partir da socialização o sujeito produz significações e, nesse contexto, pensar a identidade é reportar-se a uma continua construção/reconstrução que acontece a partir da influência de múltiplos cenários. Dubar (1997, p. 13) enfatiza um questionamento relevante para iniciar a reflexão proposta para este capítulo que é: “Como discernir a dinâmica das identidades sem levar em conta tanto a sua construção individual como social”? Frente à questão percebe-se que o conceito de identidade reporta-se a duas dimensões: a individual e a social, ou seja, ninguém se constitui sujeito sozinho. Segundo Dubar (1997, p. 18) o desenvolvimento mental tem dupla dimensão a “individual e social: as estruturas através das quais circulam normalmente todas as crianças são simultaneamente “cognitivas” (internas ao organismo) e “afetivas”, quer dizer, relacionais (orientadas para o exterior)”.

A criança a partir da assimilação vai se compreendendo e se constituindo pessoa. Piaget chama esse movimento de estágios, nos quais a criança vai realizando passagens e construindo sua identidade, vai se socializando. Dubar (1997, p. 19) ressalta que a criança em Piaget passa “do egocentrismo inicial do recém-nascido caracterizado por ‘uma indistinção do Eu e do mundo’ à inserção terminal do adolescente escolarizado no mundo profissional e na vida social do adulto”.

Nessa constituição percebe-se que a socialização é fundamental, pois desde a infância, a criança por meio dos gestos, da conversação inicia o processo de identificação e é destes primeiros movimentos que se origina a linguagem. Dubar (1997, p. 92), ressalta que na concepção de Mead “a criança pequena começa a socializar-se, não imitando passivamente a mãe ou o pai, mas recriando, através de gestos organizados, com as bonecas o papel da mamã ou o papel do papá”. Neste sentido, é válido destacar que a primeira socialização acontece no ambiente familiar, isto significa que é da família que o sujeito acolhe características de sua identidade, algumas destas características podem ser mais cambiáveis do que outras. Segundo Kaddouri (2009 p. 24) “é o caso do sobrenome, do nome, da nacionalidade, do

pertencimento a grupos sócio-culturais, por outro lado, outras são objetivamente de difícil modificação. É o caso, particularmente, de nosso pertencimento familiar, de nosso lugar no seio da linhagem".

Nesse movimento a criança vai se constituído como pessoa e assumindo os valores, os princípios, o jeito de ser dos adultos, criando referencias para o seu convívio cotidiano. Dubar (1997, p. 92) destaca que "muitas vezes, a criança inventa para si um "duplo" com o qual brinca, assumindo atitudes, trocando papéis, mudando os seus gestos e mesmo a sua voz". Essas brincadeiras, consideradas jogos livres, são comuns entre as crianças, pois permitem que elas se identifiquem com diferentes papéis sociais e construam marcas de identidade.

Nesse processo de desenvolvimento e de inserção social, a criança ao ingressar à escola, vivencia uma nova fase, na qual participa de jogos com regras. Dubar (1997, p. 93), destaca que no entender de Mead, ao ingressar no jardim de infância "a criança passa do jogo livre para o jogo com regras e deve ser capaz de tomar a atitude de qualquer indivíduo da jogada. A aprendizagem é longa e progressiva, continuando muitas vezes, a criança a brincar sozinha apesar de estar com os outros". Esta passagem do jogo livre, em que se destacava a subjetividade egocêntrica da criança, para o jogo com regra em que se destaca a dimensão coletiva, é um movimento gradativo, no qual a criança passa a se relacionar com o outro de uma forma diferente. Dubar (1997, p. 93) destaca que na concepção de Mead "a passagem do jogo livre, 'no qual se assume o papel do outro significativo', ao jogo com regras, onde 'se respeita uma organização vinda de fora', pressupõe que se aceda a uma nova compreensão do outro". Essa nova compreensão do outro ajuda a criança a compreender e ampliar sua concepção sobre quem é outro e como é a vida no coletivo. Dubar (1997, p. 93) ressalta que "este 'outro' já não é um parceiro singular do qual se assume um papel particular, mas antes é 'a organização das atitudes daqueles que estão comprometidos num mesmo processo social', a comunidade, a equipe, o grupo que dá ao indivíduo a *unidade do Eu"*.

O contato social faz com que a criança vá se inserindo e se identificando com a forma de organização de uma comunidade até que chegue o momento em que ela se sinta membro integrante ativo do grupo e identifica-se com ele. Dubar (1997, p. 93) reitera que o "reconhecimento do Eu implica que o indivíduo não seja somente um membro passivo do grupo, que interiorizou os seus "valores gerais", mas que seja um ator que desempenha no grupo um papel útil e reconhecido". Nesse sentido,

ressalta que para Mead “a socialização desenvolve-se ao mesmo tempo que a individualização: quanto mais se é Eu-próprio, melhor se é integrado no grupo” (apud DUBAR, 1997, p. 93).

Compreendido assim, o sujeito constrói um estilo de vida e adere às características para viver de acordo com o estilo assumido. Esse processo é inacabado, está sujeito a mudanças e transformações a partir das múltiplas variáveis do contexto histórico. A esse propósito Stein (1993, p. 41), afirma que “a nossa identidade não é a identidade de um saco de batatas ou de um balde de água num lugar determinado”. Neste sentido a identidade não é estática e definida, mas é construção. Stein (1993, p. 41), ainda enfatiza que “nós estamos naquele lugar e já o transformamos, já buscamos relações, e isto desde o primeiro momento de nossa experiência. Portanto, a identidade não é uma pura identidade no espaço e no tempo”. Ela é construída em processos interativos com os outros e com o meio.

O filósofo afirma que as relações tecidas pelo ser humano no tempo e no espaço influenciam na (re) constituição da identidade. Não construímos a identidade do nada, partimos de referências, de valores e de princípios adquiridos nas relações com o contexto social. Dubar (1997, p. 31) acrescenta que “a socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência)”.

Não existe uma uniformidade para constituir a identidade, pois é movimento vivenciado de forma particular por cada sujeito. A este respeito Dubar (1997, p. 32) pondera que “qualquer abordagem empírica de identidade torna-se particularmente complexa pelo fato de não haver uma identificação única dos indivíduos”. Isto significa que a partir das múltiplas experiências e identificações com grupos, cada sujeito vai construindo sua identidade a seu tempo, pois a cultura não nasce com o sujeito, mas passa a ser parte integrante de sua vida. Dubar (1997, p. 45) evidencia que “fundamentalmente a abordagem da antropologia cultural consiste assim na descrição da formação das personalidades individuais entendida como uma incorporação progressiva da cultura da sociedade de pertença”.

Assim, é a partir da socialização e das interações vivenciadas desde a infância que o sujeito é introduzido no contexto cultural. Na identificação com o contexto se configura aquilo que Bourdieu denominou de *habitus.* Bourdieu (2013, p. 87) define o *habitus* como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturadas

predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de prática e de representações". O *habitus* não resulta de uma condição social, mas de uma trajetória social, ou seja, a partir dos valores, costumes, princípios que vão sendo transmitidos ao longo das gerações e que são incorporados pelo indivíduo. Dubar (1997, p. 68) destaca que "o *habitus* não é senão a cultura do grupo de origem, incorporada na personalidade, importando os seus esquemas em todas as situações ulteriores e provocando inadaptações sempre que estas situações se distanciam demasiado da infância". Assim, a nossa identidade manifesta o *habitus* incorporado desde a infância e, quanto mais precoces algumas dessas disposições foram incorporadas pela criança, mais difíceis de serem transformadas ao longo da vida.

Neste contexto, o *habitus* se expressa na forma de ser e de se relacionar com o outro e com o mundo, que vai se perpetuando na sucessão familiar. Até poucos anos era comum que os filhos tivessem a mesma profissão dos pais para dar continuidade à história da família. Segundo Bourdieu (1989 apud DUBAR 1997, p. 75) o "*habitus* a uma identidade social definida como *identificação a uma posição* (relativa) *permanente e às disposições que lhes são associadas.* Ela permite assegurar a permanência das identidades individuais e a reprodução das estruturas sociais". Diante desta afirmação percebe-se a capacidade do ser humano lidar ou se relacionar com as diferentes circunstâncias do contexto social. Dubar (1997, p. 76) reitera que "longe de reduzir a trajetória a uma 'posição objetiva', define-a antes como um 'recurso subjetivo', isso é um balanço subjetivo das capacidades para enfrentar os desafios específicos de um dado sistema". Pensar sobre os desafios apresentados por um dado sistema significa que o indivíduo faz um balanço do que pode ser positivo ou negativo da oportunidade oferecida pelo sistema, adota ou refuta. Destaca ainda que "o encontro de uma trajetória e de um sistema já não conduz necessariamente ao prolongamento da trajetória e reprodução do sistema", ou seja, o sistema não passa a fazer parte da trajetória de forma automática, nem a trajetória passa a se adequar ao sistema de forma automática. No caso da construção de identidades, o indivíduo não é só passividade, também protagoniza.

O indivíduo desse modo não é simplesmente uma replicação de trajetórias prévias ou do sistema. A socialização em grupos distintos é importante para o indivíduo se constituir-se sujeito, isto é biografar-se. Neste sentido, Dubar (1997, p. 77) destaca a socialização "como um processo biográfico de incorporação das

disposições sociais vindas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação com os quais o indivíduo se cruzou no decorrer de sua existência". Mas não há determinismo, isto significa que a identidade é uma construção contínua, na qual o sujeito se autobiografa a partir das experiências vivenciadas que marcam sua trajetória existencial, o *habitus* no qual circula.

Neste sentido Bourdieu (2013, p. 93) reitera que "o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua *independência relativa* em relação a suas determinações exteriores do presente imediato".

A partir da expressão do autor "presença operante de todo passado" é possível compreender a presença do passado na constituição de nossa identidade. A identidade como trajetória e/ou biografia, isto é, como construção considera as experiências passadas que são ou não (re) significadas no presente. Bourdieu (2013, p. 93) pondera que o passado "funciona como capital acumulado que produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo". Nesse sentido, a identidade é uma negociação com a tradição. No caso do professor ele é para além do que a formação fez e faz dele, uma manifestação da tradição. Há disposições, capital cultural, capital social, capital profissional que este, muitas vezes ignora, pois não é tematizado na formação, mas constitui presença em sua identidade profissional.

Diante disso, percebe-se a influência do contexto na trajetória de vida dos sujeitos. Bourdieu (2013, p. 100) destaca que "o princípio das diferenças entre os *habitus* individuais reside na singularidade das trajetórias *sociais,* às quais correspondem séries de determinações cronologicamente ordenadas e irredutíveis umas das outras". Trata-se da constituição da identidade, isto é, da forma de ser e de se relacionar com o outro e com o mundo que se constrói a partir de cada experiência vivenciada e em que se constitui a trajetória de vida de cada um de nós.

Assim compreendida, a identidade é uma construção que carrega as marcas do contexto histórico, com seus pré-conceitos, concepções e elementos, sociais, econômicos, religiosos e culturais. Não se constrói identidade como um aparato fora da historicidade da sociedade e da singularidade do próprio sujeito. A este respeito Pimenta (2009, p. 18) destaca que "a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito

historicamente situado". Neste sentido, Dubar (1997, p. 77) reitera que "se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras de sua história futura". No reiterado pelo autor, abre-se a perspectiva de compreender a construção da identidade de forma dinâmica e contínua. Isto significa que o indivíduo autobiografa sua história, marcada temporalmente e espacialmente.

No processo de socialização, na trajetória de vida de cada sujeito, a linguagem e o diálogo têm um papel fundamental. A linguagem constitui o passo inicial para qualquer interação. De acordo com Gadamer, "o espaço criado pelo diálogo vivo, que é marcado pelo entrosamento discursivo dos interlocutores, faz surgir um sentido à base do conjunto das contribuições de cada um, sem que se possa determiná-lo" (FLICKINGER, 2010, p. 43). Ainda, conforme Flickinger, o diálogo surge como a forma natural em que se experimenta "um processo aberto, uma revelação de algo cuja riqueza inesperada vem ao nosso encontro".

É nesse encontro comunicativo que nos constituímos e as identidades se afirmam. É nesse encontro com a diferença, com a alteridade que a linguagem oportuniza que as identidades se reconheçam. Percebe-se assim, que pela socialização, pela linguagem e pelo diálogo, o indivíduo vai construindo sua identidade. O cenário em que cada um se encontra (os múltiplos contextos) participa significativamente do processo de constituição das identidades. A este respeito Dubar (1997, p. 93) reitera.

> Que o que importa neste processo é o duplo movimento pelo qual os indivíduos se apropriam subjetivamente de "um mundo", "do espírito" *(mind)* da comunidade a que pertencem e, ao mesmo tempo, se identificam com os papéis, ao aprender a jogar de uma forma pessoal e eficaz.

Na absorção do mundo social haverá variáveis culturais, manifestas em todos os âmbitos sociais, que serão absorvidas pela criança seja no âmbito da socialização primária ou na socialização secundária, que desenvolvem um papel importante na construção do sujeito e de sua identidade. Acerca do fato de a socialização ser uma constante construção, Berger e Luckmann (2013, p. 178) levanta dois questionamentos: "Primeiro como é mantida na consciência a realidade interiorizada na socialização primária; Segundo, como ocorrem novas interiorizações – ou socializações secundárias – biografia anterior do indivíduo?" Esses são questionamentos pertinentes para se pensar a relação entre socialização primária e secundária e suas implicações na constituição da identidade do sujeito.

Na socialização primária, a criança identifica-se profundamente com o contexto social em que está inserida como sendo o único mundo existente para ela. De acordo com Berger e Luckmann (2013, p. 174), "a criança não interioriza o mundo dos outros que são significativos para ele com sendo um dos muitos mundos possíveis. Interioriza-se como sendo *o* mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo *tout court...*[4]*".* Frente a esta afirmação evidencia-se a importância da socialização primária e das experiências vivenciadas na infância, pois essas marcam profundamente a vida e a construção da identidade. Os autores ainda destacam que "é por esta razão que o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias". São as primeiras experiências vivenciadas que possibilitam ao sujeito o contato com o mundo e o início de uma trajetória biográfica. Estas experiências são fundamentais porque constituem a base do processo de construção da identidade. Diante disso ressalta-se a dificuldade de mexer nas marcas deixadas pela socialização primária. Assim, por exemplo, assumimos posturas de professores (as) que admiramos na infância à revelia da formação.

Neste contexto, é válido destacar um exemplo de Bourdieu (1974 apud DUBAR 1997, p. 67 – 68), referente à trajetória de vida de um filho um operário que: "se tornou também operário (que se casou com a filha de um operário), encontrar-se-á em face de situações "homólogas" daquelas que produziram o seu "*habitus* operário" e reagirá como aprendeu precocemente, contribuindo assim para reproduzir todo o grupo operário". Se percebe que a trajetória de vida desse sujeito, desde a socialização primária, estava vinculada à vida operária, portanto, apresenta disposições operárias em seu imaginário e que fazem parte de sua identidade. Assim, Berger e Luckmann (2013, p. 175) destacam que "na socialização primária, por conseguinte, é construído o primeiro mundo do indivíduo, sua peculiar qualidade de solidez tem que ser explicada, ao menos em parte, pela inevitabilidade da relação

---

[4] De acordo com o dicionário Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, disponível em http://michaelis.uol.com.br/busca?id=RQZ7a acesso em 08 de novembro de 2018. *Tout Court* é uma expressão Francesa que significa: "Sem mais nada; simplesmente, somente.". Diante destes significados constata-se uma visão simplificada. No contexto usado pelo autor, compreende-se que para a criança, o que existe é a parcela de mundo onde está inserida e se constitui pessoa. Neste sentido reforça-se a importância e a influência da socialização primária na construção do sujeito.

do indivíduo com os primeiros outros significativos para ele". Reiteram Berger e Luckmann (2013, p. 178) que:

> A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado (e tudo quanto o acompanha) for estabelecido na consciência do indivíduo. Neste momento é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo. Mas esta interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez para sempre. A socialização nunca é total nem está jamais acabada.

Por mais que produza disposições duradouras, não significa que não seja possível transformá-las, embora seja mais difícil com as identificações primárias. A socialização primária que acontece num grupo mais restrito (família, comunidade) é fundamental para o sujeito construir sua concepção de mundo e sentir-se pertencente ao grupo. Apesar de duradoura, a socialização é inacabada, é uma construção que acompanha o sujeito ao longo de toda a existência.

No que diz respeito à socialização secundária, aquela que acontece em grupos sociais ampliados, Berger e Luckmann (2013, p. 179), apontam que esta requer a "aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional". A socialização secundária requer, em muitas circunstâncias, movimentar as marcas impressas no sujeito pela socialização primária. A esse respeito destaca-se novamente um exemplo de Bourdieu (1974 apud DUBAR 1997, p. 68) referente trajetória de um filho de operário:

> Um filho de operário que se torna empregado de escritório e que se casa com a filha de um empregado defrontar-se-á com situações inéditas e terá de inventar práticas para se adaptar a essas situações: o seu "*habitus* operário*"* conduzi-lo-á a ser um empregado especial, vivendo as situações (familiares, de trabalho de lazer...) mais como um operário do que como um empregado.

Compreende-se que as disposições incorporadas na socialização primária, presentes na constituição de identidade, marcam profundamente a vida do sujeito e qualquer mudança que mexe no *habitus* de origem, torna-se desafiadora. Neste sentido, Dubar (1997, p. 68) ressalta que o filho do operário: "para se adaptar, ele deverá ou converter, pelo menos parcialmente, o *habitus* de origem, ou renunciar ao seu estatuto de emprego, para se encontrar em uma situação mais conforme (de estrutura homóloga) à sua condição de origem". Essa afirmação evidencia que

mexer ou mudar as marcas deixadas pela socialização primária podem acontecer de forma parcial ou não acontecer.

A complexidade em intervir ou mexer nas experiências vivenciadas na socialização primária está ligada à solidez dos vínculos de afetos e de subjetividade nelas presentes. Berger e Luckmann (2013, p. 182) ponderam que “a socialização primária não pode ser realizada sem a identificação, carregada de emoção, da criança com seus outros significativos”. Por outro lado, os autores ressaltam que a socialização secundária “pode dispensar esse tipo de identificação e prosseguir eficientemente só com a quantidade de identificação mútua incluída em qualquer comunicação entre os seres humanos. Dito às claras, a criança deve amar a mãe, mas não o professor”.

Dessa forma, a socialização primária acontece de forma mais “natural”. A criança vai se descobrindo no mundo, passa a conhecer o mundo e as demandas para viver em sociedade. Por outro lado, as relações na socialização secundária são complexas e devem ser aprendidas considerando as experiências primárias. Berger e Luckmann (2013, p. 184) ponderam que “o tom da realidade do conhecimento interiorizado na socialização primária é dado quase automaticamente. Na socialização secundária tem de ser reforçado por técnicas pedagógicas específicas”. Como é o caso das identidades profissionais. São secundárias e necessitam ser metodicamente incorporadas por sucessivas aprendizagens. Mesmo assim, identificações primárias podem persistir.

É válido destacar que a escola é uma das instâncias que contribui significativamente para a socialização secundária. Dubar, (1997, p. 93) destaca que “na realidade, na educação, ao identificarem-se aos seus próximos (outros significativos), as crianças começam por “absorver” o mundo social geral *(Society)*”. Mas não se trata de uma absorção, replicação mecânica, pois ao absorver este mundo já o transformam e participam de sua constituição. A escola delega aos professores o acompanhamento e inserção das crianças no processo de socialização secundária. Na inserção é importante considerar o significado e o valor da socialização primária, pois elas não vêm à escola como tábula rasa. Berger e Luckmann (2013, p. 181) destacam que:

> Os professores formais da socialização secundária são determinados por seu problema fundamental, a suposição de um processo precedente de socialização primária, isto é, deve tratar como uma personalidade já

> formada e um mundo já interiorizado. Não pode construir a realidade subjetiva *ex nihilo.* Isto representa um problema, porque a realidade já interiorizada tem a tendência a persistir. Sejam quais forem os novos conteúdos que devam agora ser interiorizados precisam de certo modo sobrepor-se a esta realidade já presente.

Na escola, as variáveis sociais, culturais, econômicas (diferentes capitais) tornam-se mais evidentes, pois o contexto em que o sujeito se constitui, seu universo de experiências antes de ingressar à escola, implica no seu desenvolvimento. Isto é, quem convive em meio à cultura mais próxima ou identificada com a escola tem maior possibilidade de avançar na aprendizagem. Bourdieu e Passeron (2014, p. 10) destacam que "os filhos das classes altas adquirem a cultura "como por osmose", graças ao seu entorno familiar (bibliotecas, visitas a museus, teatros, consertos)", percebe-se assim, que a cultura é absorvida de forma natural, uma vez que esta é mais próxima e faz parte do cotidiano. Por outro lado, Bourdieu e Passeron (2014, p. 10) destacam que "os filhos das classes sociais desfavorecidas a cultura escolar é aculturação e toda a aprendizagem é vivida artificialmente, por estar distante de suas realidades concretas". Tal distanciamento é um fator que pode provocar, entre outras dificuldades, o abandono e o fracasso escolar.

Reiteram ainda que, por consequência das desigualdades sociais, os alunos provindos de classes sociais menos favorecidas, muitas vezes, não encontram espaço na escola. De acordo com Bourdieu e Passeron (2014, p. 27), "de todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade". Neste sentido, o ambiente social e cultural em que o aluno constituiu sua identidade implica no seu desenvolvimento intelectual, linguístico, etc., e, portanto, tem influência nas conquistas escolares.

Percebe-se que além da desigualdade de condições, os estudantes provindos de famílias menos favorecidas enfrentam também a desigualdade cultural. É válido destacar que a bagagem cultural tem um peso no desenvolvimento escolar. A este respeito Bourdieu e Passeron (2014, p. 39) ressaltam que "todo o ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo, de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas". Tal reconhecimento permite afirmar que um ambiente

de sala de aula está constituído de uma diversidade de identidades que, muitas vezes, são desconsideradas no processo educativo.

Mesmos que sejam oferecidas formalmente a todas as crianças e adolescentes as mesmas oportunidades de construir o aprendizado, esse se torna mais acessível para aqueles que vivenciam em seu meio social os conhecimentos culturais mais similares aos da escola. Ou seja, o capital cultural prévio faz diferença. Bourdieu e Passeron (2014, p. 39) destacam que “mais do que ‘dons naturais (...) uma maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem o sucesso”. Por outro lado, o grande desafio no processo de educacional é para os filhos de pais menos escolarizados pertencentes à classe menos favorecida, com difícil acesso à cultura. A este respeito Bourdieu e Passeron (2014, p. 39) reiteram que “para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a aquisição da cultura escolar é aculturação”. É evidente que os estudantes da elite tendem a se destacar, pois a escola parte de sua perspectiva cultural e percebe-se, neste contexto, que a influência do meio social implica na constituição das identidades.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2014, p. 28) “[...] a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes”. Os autores (2014, p. 93) apontam um possível caminho para romper com a desigualdade “o esforço de igualização permanece formal enquanto as desigualdades não forem efetivamente abolidas por uma ação pedagógica”. Diante dessa realidade, percebe-se como um grande desafio, dialogar com os diferentes contextos sociais, seja na socialização primária ou na secundária (ambiente escolar), para a constituição de identidades a serem protagonizadas. Frente ao desafio é importante a presença de uma mediação adulta que ajude as crianças e jovens a compreenderem as tensões entre a pertença imposta e herdada da trajetória preexistente, como diria Dubar (1997).

Além da família, da comunidade e da escola o processo de socialização e constituição da identidade da criança está vinculado também aos adultos com os quais a mesma se identifica e convive. Neste contexto Dubar (1997, p. 95) destaca que “não restam dúvidas de que os saberes de base incorporados pelas crianças dependerão não só das relações entre famílias e o universo escolar, mas também da sua própria relação com os adultos, que asseguram sua socialização”.

Nesse movimento, Dubar (1997, p. 110) destaca que há dois processos que contribuem para a construção da identidade: “o processo biográfico (identidade para si) e o processo relacional, sistemático, comunicacional (identidade para o outro)”. Trata-se de um duplo processo: o de socialização e o de individuação. Para pensar este duplo processo é importante considerar a subjetividade de cada sujeito (em que ele escolhe elementos à sua identidade) e a identificação com um grupo social, com uma comunidade ou com uma categoria profissional (que estabelece elementos para a identidade do indivíduo). É na negociação entre identidade para si e identidade para o outro que propriamente as identidades se afirmam.

A esse respeito Dubar (1997, p. 67) reitera que “podemos, com efeito, interpretar as “condições de produção” do *habitus* de duas formas diferentes situando-nos, antes de mais, a nível individual”. Aqui destaca o processo de individualização, isto é, a subjetividade do sujeito. Significa que a identidade não se resume a incorporação passivas dos diferentes elementos da cultura ou a incorporação ou de interiorização de valores, normas, posturas, modos de ser, pensar e agir de modo passivo. No caso da identidade do professor não se trata simplesmente de incorporar práticas sociais produzidas (socializadas na formação e na experiência), mas de cada professor imprimir suas próprias marcas biográficas na profissão (individualizá-la) como atributos que constituirão sua identidade. Acerca dela Bourdieu (2013, p. 100) pondera que “o princípio das diferenças entre os *habitus* individuais reside na singularidade das trajetórias *sociais*, às quais correspondem séries de determinações cronologicamente ordenadas e irredutíveis umas das outras”.

Em relação ao movimento realizado no processo de individualização e socialização reitera-se que este é influenciado pelos múltiplos contextos. Desse modo, conforme Kuhn, (2016, p. 26)

> Falar em identidade requer reconhecer que se trata de uma forma de nos referirmos às marcas sociais e individuais presentes em um sujeito, em um coletivo de sujeitos. Igualmente, reconhecer que as identidades são variáveis significa que estão inscritas em temporalidades, sempre passíveis de serem reconstruídas. E, por fim, de que as identidades são, pois, negociações entre outro e mim.

Neste sentido Dubar (1997, p. 110) também reitera que há categorias particulares para “identificar os outros e para se identificar a si mesmo são variáveis de acordo com os espaços sociais onde se exercem as interações e as

temporalidades biográficas e históricas onde se desenvolvem as trajetórias". Assim, a identidade é sempre construída e reconstruída nesse campo de negociação entre o indivíduo e o social. Entre as expectativas de socialização, o que o outro apresenta para mim e o processo biográfico (individualização), o que escolho para mim.

Diante do ponderado compreende-se que a identidade é pessoal, revela as características de uma sociedade, mas também a singularidade de cada sujeito. É construída na coletividade, na relação e identificação com o outro, com um grupo social e as escolhas do sujeito. Neste sentido, a socialização primária e secundária são fundamentais no desenvolvimento identitário do sujeito. A primeira deixa marcas significativas na vida do sujeito pelo fato de envolver a subjetividade e os laços afetivos. Marcas que podem ou não serem modificadas na socialização secundária. A segunda apresenta as expectativas sociais para a constituição das identidades requeridas pela sociedade. Se ficássemos reduzidas a segunda seríamos marionetes do sistema. Assim, a identidade é construção social e individual. É socialização e individualização.

Cabe considerar que a constituição da identidade se constrói e se realiza no tempo e no espaço. Nasce-se inserido em um contexto social e a partir das experiências vivenciadas nos integramos e nos sentimos parte de um grupo, isto é, nos identificamos com o seu modo de ser, de se expressar, de agir e dele participar. Compreender a identidade como biografia significa que é uma construção dinâmica (re) inscrita em especialidades e temporalidades. E, por ser temporal é inacabada e sujeita à constante reconstrução. Assim, ao pensar a identidade docente é importante considerar a trajetória de vida e a subjetividade de cada sujeito. E mais, a identidade só se afirma no reconhecimento do outro e da diferença. O subtítulo que segue se ocupará de discutir a identidade docente.

1.2 A IDENTIDADE DOCENTE

Considerando a importância e a dinamicidade do processo de constituição da identidade do sujeito anteriormente apontado, este subtítulo propõe-se a pensar a constituição da identidade docente, partindo da compreensão de que essa também é um movimento dinâmico e inacabado. Nesse sentido, o processo de formação é fundamental, pois possibilita ao sujeito a construção dos saberes docentes que o

identificam como professor e que faz parte de um grupo profissional com características e saberes específicos de uma profissão.

É válido evidenciar que a reflexão se propõe a olhar para a identidade do professor na via dos saberes docentes que a constituem. Neste sentido, Almeida e Biajone (2007 p. 283) destacam que os saberes docentes “têm ocupado papel de destaque na formação de professores, o que é atribuído, em grande parte, ao seu potencial no desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente”.

Pensar as dimensões: pessoal, profissional e organizacional na atuação docente nos remete ao campo da identidade que é constituída dentro de um contexto histórico e marcada pela mobilização dos saberes docentes. Conforme Kuhn (2016, p. 124), “se hoje falamos em saberes e conhecimentos que fazem parte da configuração daquilo que reconhecemos como identidade do professor, esses são exigências, construções históricas, pertencentes a quem se dispõe a ser professor”. Assim, é importante, no processo de formação inicial e continuada dos professores considerar a tradição dos saberes docentes. Kuhn (2016, p. 125) ainda destaca que “os saberes e conhecimentos que constituem a identidade do professor ou da profissão de professor têm uma história, estão inscritas em uma tradição, portanto, têm uma gênese”.

Ao delimitar e pensar a construção da identidade do professor pela via dos saberes docentes, é importante considerar que a temática está em voga e muitos pesquisadores têm se ocupado dela. De acordo com Brito (2009, p. 10) “a questão da formação docente tem envolvido grande parte do empenho dos pesquisadores, na discussão dos objetivos, dos espaços formadores e das funções da formação”. O processo formativo é um espaço entre os quais o sujeito vai se constituindo professor, adquire elementos dessa identidade. Assim, a construção da identidade está vinculada à formação. Brito (2009, p. 10) reitera que “a simples evocação da expressão identidade docente remete à formação docente como espaço de construção de identidade”.

Isso significa que a identidade profissional vai sendo construída desde a formação inicial e mesmo antes dela. A compreensão das influências do contexto possibilita que a identidade seja vista como em constante ressignificação. De acordo com Nóvoa, (1995, p. 16) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma

propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão". Assim, a construção e reconstrução da identidade é um processo que se situa no tempo e no espaço, e nesse cada um constitui sua de ser, de sentir e de se dizer professor.

Ainda o autor destaca que "é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (...) É um processo que necessita de tempo" (Ibidem, p. 16). Assim, ao pensar os elementos que constituem o ser professor adentramos na esfera da constituição da identidade, isto é, do pertencer a um grupo, adquirir saberes específicos do docente e do fazer de uma opção profissional. A este propósito Dubar (1997, p. 110) afirma que "não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar sua própria identidade". Nesse movimento, ela é socialização e individuação.

Da mesma forma que na constituição da identidade do sujeito, a socialização primária desempenha um papel significativo ao pensarmos em termos de construção da identidade docente. É importante considerar as experiências que o sujeito vivenciou na socialização primária, iniciada na família, depois na escola básica até se chegar ao processo de formação para o magistério. No processo de formação da identidade do professor não é possível deletar a identidade pessoal e a subjetividade do sujeito, pois a dimensão pessoal está implicada na dimensão profissional. De acordo com Tardif (2013, p. 67):

> Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referencias de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de um professor do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no final do segundo grau.

Neste sentido, percebe-se o quanto a socialização primária e aqui poderíamos destacar também a formação inicial do professor é decisiva para a constituição da identidade como trajetória e biografia. Compreende-se a formação identitária do professor como uma trajetória de vida, em que todos os saberes dialogam, encontram seu lugar e constroem o *ser professor*.

Neste contexto, percebe-se a importância dos saberes adquiridos na trajetória pré-profissional ou na socialização primária e secundária escolar. Tardif (2013, p.

69) destaca que essas experiências “têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério”.

A essa reflexão Pimenta (2005 p. 18) acrescenta que a identidade do professor “constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano. Ainda, conforme a autora, a identidade se expressa “em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”. Neste contexto Facci (2004, p. 61) reitera que “a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, com a revisão constante dos significados sociais da profissão e com o sentido que tem para cada membro dessa classe o ‘ser professor’”.

É válido ressaltar que esse processo é inacabado, um constante vir a ser, sendo assim, vai além da formação inicial. A este respeito Cury (2009, p. 14) destaca que “por melhor que seja um curso de formação inicial, o profissional não sai ‘pronto’ da universidade. A rapidez na produção de novos conhecimentos e a necessidade de incorporação exige a complementação, o aprimoramento contínuos”. Somos, desse modo, como professores um vir a ser.

Compreendemos, desse modo, que a constituição da identidade docente como não definitivamente pronta. Frente a essa compreensão Cury (2009, p. 14) destaca-se que “a formação inicial e continuada fazem parte de um processo mais amplo que modela o profissional da educação e, ao mesmo tempo, este também tem condições de renovar a sua profissão e o próprio ambiente escolar”. É neste movimento de ser modelado de renovar a profissão e o próprio ambiente escolar que o docente encontra significação para sua ação e sua prática e tem a possibilidade torná-la transformadora. Cury (2009, p. 14) evidencia a importância da formação inicial e continuada neste processo e destaca que:

> Ambas as dimensões, inicial e continuada apoiam-se em princípios e pressupostos comuns, considerando o docente formado e em formação como sujeito, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática. Apoiam-se no trabalho coletivo e compartilhado, mas isso não exclui, ao contrário, exigem o desenvolvimento e o compromisso individuais como elementos constituintes de uma ética profissional.

Se por um lado é importante no processo de formação valorizar a experiência pessoal dos professores, os conhecimentos e saberes da prática, por outro, é importante refletir os saberes da prática a partir de referências teóricas, evitando o risco de reduzir o processo formativo a uma epistemologia da prática[5]. A este respeito Facci (2004, p. 70) pondera que "somente o conhecimento advindo da prática do professor, produzido no cotidiano da sala de aula, não é suficiente para uma prática que se quer transformadora". Os conhecimentos já produzidos possibilitam contextualizar a prática pedagógica e torná-la significativa e eficaz quando refletidos. Facci ainda ressalta que "o conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual" (Ibidem, p. 70). A ênfase na prática ou em uma formação eminentemente prática pode secundarizar a formação teórica afastando-se da interrogação do fazer do professor.

Diante deste contexto, esperamos que o processo de formação possibilite ao professor apropriar-se dos diversos saberes que constituem sua identidade. Esses saberes orientam o professor, no momento de pensar e organizar sua prática considerando as exigências do processo educacional. Tardif (2013, p. 36) ressalta que "a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos".

Os saberes mobilizados na prática cotidiana são construídos a partir da socialização dos sujeitos, na troca de experiências e na compreensão de si mesmos e do mundo onde estão imersos. Tardif (2013, p. 71) evidencia a ideia de que:

> [...] os "saberes" (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) *não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social*.

---

[5] A epistemologia da prática procura romper com o enfoque da ciência aplicada à educação que reduz a tarefa educativa a uma dimensão instrumental e tecnológica, resgatando ou centrando a compreensão do ensino no conjunto de saberes efetivamente postos em prática pelos professores em sua tarefa de ensinar. Mais do que compreender a docência a partir de modelos prescritivos de conhecimento, a epistemologia da prática, busca compreender a docência a partir dos saberes efetivamente mobilizados pelos professores em seu fazer pedagógico, a partir de sua ação (KUHN; TOSO, 2016, p. 91), contudo não é livre de críticas.

Diante da afirmação do autor se compreende a identidade docente como uma construção que acontece por meio da socialização. Tardif (2013, p. 72) também destaca que “ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações como os outros”. Tais conhecimentos e saberes têm origem em diferentes espaços e tempos, os quais dialogam com a socialização primária, com a secundária e com os saberes e conhecimentos específicos aprendidos na profissão.

É válido evidenciar nessa velocidade da produção dos conhecimentos em nosso tempo e suas implicações à identidade do professor. É importante também estar ciente de que os conhecimentos e saberes produzidos estão vinculados à temporalidade, isto significa, que se modificam. Em relação a isso Cury (2009, p. 14), evidencia que “no atual contexto de produção cada vez mais acelerada de conhecimentos científicos, não se pode esquecer a obsolescência dos conhecimentos e a importância da atualização permanente”. O contexto reforça que a formação continuada é um espaço privilegiado para ressignificar/reconstruir os conhecimentos produzidos pelos professores na formação inicial. Cury (2009, p. 15) ainda reitera que:

> A formação continuada permite, então, que o professor vá se apropriando como sujeito dos conhecimentos que ele mesmo gerou e que ele se tornou um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e obter maior espaço para a compreensão das mudanças que o atingem.

Neste sentido, Monteiro (2002, p. 136), pondera que “não é mais possível, hoje em dia, pensar em atividade profissional sem um processo de formação continuada que minimamente possa atualizá-lo face ao ritmo de mudanças vivenciadas pelas sociedades contemporâneas”. É na exigência da prática cotidiana que o professor confronta seu saber teórico com as exigências do processo educacional. Esse confronto faz da sala de aula um espaço formativo, pois nela acontece a socialização, a descoberta e se enfrentam os momentos de angústias e questionamentos oriundos da formação teórica e da prática. Esse encontro é fundamental para que o processo de formação proporcione ao professor as condições para construir e reconstruir sua autonomia intelectual e os saberes que serão mobilizados em sua prática cotidiana. Monteiro (2002, p.138) ressalta que “ao processo de formação cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção,

reflexão e da crítica para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional", de modo que seja "capaz de justificar e explicar os objetivos de sua ação".

Assim, é fundamental que o processo de formação inicial ajude o sujeito a fazer a passagem de aluno para docente. Compreenda-se como uma construção que precisa ser protagonizada. Monteiro (2002, p. 141) destaca que "na formação inicial e, principalmente durante as atividades da Prática de Ensino, o professor em formação vive um momento estratégico em sua vida profissional, vive um momento de passagem". É válido recordar os estágios pelo qual se realizam o movimento em que o aluno experimenta o ofício do professor. Ainda, destaca a autora que nesse ritual de passagem "ele/ela é, ao mesmo tempo, aluno e professor, portanto tem a sensibilidade aguçada para as repercussões da ação educativa com os olhos de quem ainda se sente como aluno". O processo de formação inicial ganha sentido na vida de cada sujeito que o encara com protagonismo. Monteiro (2002, p. 143) destaca que "a experiência da formação inicial ganha forma própria para cada um que vive o processo dessa forma, intensa, onde a subjetividade dos professores em formação, seus limites e possibilidades, é respeitada, o que torna a experiência muito significativa e muitas vezes, inesquecível".

No viés assumido à constituição identitária do professor, destaca-se a importância de concebê-lo como um profissional da educação, caracterizado pelos saberes docentes e não um simples cuidador de crianças, adolescentes e jovens, A este respeito, Facci (2004, p. 26), relata que "circula, muitas vezes, entre educadores que é muito mais importante ser passivo, cordato, amoroso, do que ter uma formação profissional". Essa visão geralmente aparece no contexto da educação infantil e das séries iniciais. Evidencia ainda que "tal visão romântica e idealista do professor traz como consequência a reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente" (Ibidem, p. 26).

Neste contexto, é valido ressaltar que romper com a visão romântica e fazer a passagem do sentimentalismo para o profissionalismo é fundamental, movimento a ser potencializado pela formação de professores. Facci (2004, p. 57) reitera que "na perspectiva do professor reflexivo, parte-se do princípio de que as mudanças na educação serão possíveis se houver possibilidade de uma formação reflexiva dos professores". Pensar a formação docente na perspectiva da reflexividade é um caminho que favorece o protagonismo do professor na sua prática cotidiana.

Também destaca ela que “o professor, em sala de aula, precisa refletir sobre a sua prática e propor aos alunos possibilidades de experimentação, de forma que potencialize suas capacidades de conhecer. O conhecimento do aluno, por meio de suas ações, deve ser o cerne do processo educativo” (Ibidem, p. 57).

No processo de formação, é importante valorizar as referências que os sujeitos interiorizaram, pois muitas práticas confirmadas pela tradição são significativas para o presente. Tomar a identidade como dinâmica não significa ignorar a tradição. Segundo Pimenta (2009, p. 19) “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Destaca também que “na construção da identidade profissional é importante a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, práticas que resistem à inovação porque são prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade”. Portanto, como pondera Bourdieu (2013) trata-se da “presença operante do passado”.

Assim, precisa-se de critérios para se pensar e falar de inovação na profissão. Não se pode eliminar a historicidade dos fenômenos, dos conceitos, pois em uma inovação sem raízes, corre-se o risco de torná-la vazia de sentido. A inovação, como pondera Cortella (2015), faz um pouco de fumaça e desaparece. Não constitui identidade. Espera-se que a formação inicial e continuada ofereça aos iniciantes e aos já em atividade, a possibilidade de construírem e reconstruírem sua identidade, em correspondência com as necessidades da realidade e favoreçam a construção do conhecimento e da autonomia intelectual.

A este respeito Libâneo (2013, p. 31) acrescenta o que está em questão na prática do professor “é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores”. Se interrogarmos os processos formativos dos professores será que a exigência pontuada pelo autor é contemplada na formação de professores?

No contexto contemporâneo em que os sujeitos recebem tantas informações, Libâneo (2013, p. 12) destaca a necessidade do professor para transformar as informações em conhecimento. Afirma que:

> Professores são necessários sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem as universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática as novas realidades da sociedade,

> do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídia e multimídias.

Diante do evidenciado pelo autor percebe-se que as transformações do contexto social, a temporalidade dos saberes docentes, exigem do professor uma constante atualização da identidade docente e profissional. Dubar (1997, p. 114) destaca que "a identidade 'profissional' de base que constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projecção de si no futuro, a antecipação de uma trajectória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem ou melhor de formação".

Da mesma forma que a identidade do sujeito é constante, a identidade profissional também está em constante construção. De acordo com Kuhn (2016, p. 83), "tornar-se profissional em uma determinada especialidade é uma construção a partir do repertório de identificações profissionais disponíveis socialmente, ainda que aberta a novas identificações que, porventura, se produzirem". Essa afirmação evidencia que a identificação profissional é movimento, isto significa que não está pré-definida de um vez por todas. Destaca ainda o autor que "a identidade profissional não é transmitida de uma geração à outra, mas construída e reconstruída por cada geração a partir das heranças precedentes atravessada pelas transformações históricas nos tempos e espaços em que se situam". Assim, o dinamismo do trabalho cotidiano exige do profissional (re) adaptar seus saberes. Esse processo vai (re) definindo sua identidade profissional.

A identificação profissional é fundamental para fazer parte e sentir-se pertencente a um grupo profissional. Essa experiência é uma construção que exige postura de abertura, do querer compreender. No âmbito profissional docente, esta postura é refletida na busca da formação continuada. Neste sentido Dubar (1997, p 211) destaca que a formação é "concebida como 'unidade complexa de aprendizagens', contribui para estruturar uma identidade profissional de empresa e para reforçar um sentimento de pertença a uma coletividade". A esse respeito Kaddouri (2009, p. 24) destaca que a identidade profissional é um processo "de perpétua construção, desconstrução, reconstrução. Em se tratando de um encaminhamento e não de um fechamento, a identidade não é a soma justaposta ou o resultado cumulativo do conjunto de experiências de uma vida". O reiterado reforça

que a identidade profissional é continua e a expressão “experiência de uma vida”, nos abre a compreensão para a ideia de trajetória/ biografia.

O docente atua em contextos temporais sujeitos a transformações, isso requer que ele esteja atualizado, que tenha conhecimento nas diversas áreas do saber, que seja capaz de acompanhar e dialogar com os avanços e as transformações que acontecem na sociedade. Frente a essas exigências, destaca-se que o professor é identificado pelos saberes docentes que mobiliza em sua atuação profissional. A reflexão sobre os saberes docentes que constituem a identidade do professor é a reflexão que segue.

1.3 SABERES DOCENTES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DOCENTE

Diante da relevância dos saberes docentes na constituição da identidade do professor, é importante alargar a reflexão acerca destes. Almeida e Biajone (2007 p. 284) destacam que no Brasil, “a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif e, posteriormente, de Gauthier e Shulman. No entanto, o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado por autores como Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa e Keneth Zeichner”. A informação é relevante, pois evidenciam autores que se ocupam da discussão sobre os saberes docentes e são referências e fontes de pesquisa.

Assim, o fato de vários autores se ocuparem da referida temática evidencia a relevância dos saberes docentes na constituição identitária do professor. Nos estudos realizados referentes à formação docente, Santos (2002, p. 55) destaca que “multiplicam-se os estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processo de formação e constituição dos saberes docente”.

A sociedade compreende/identifica o professor pelos seus saberes, isso pressupõe que ele tenha um conhecimento. Tardif (2013, p. 32) pondera que “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber para os outros”. Percebe-se que o professor é visto/compreendido pela sociedade como aquele que tem conhecimentos\saberes para responder as dúvidas e incertezas dos que o questionam.

Frente a esta constatação Tardif (2013, p. 32) elenca uma série de questionamentos pertinentes para refletir sobre a complexidade dos saberes que identificam o professor:

> Os professores sabem, decerto de alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas "transmissores" de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles uma ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes docentes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou saberes e doutrinas pedagógicos, elaborados pelos ideólogos da educação, constituíram todo o saber dos professores?

Essas interrogações são complexas. A busca pelas respostas é uma constante construção, pois remete e questiona a construção da identidade do professor ou os saberes que o constituem. Pensar a construção e as transformações dos saberes docentes significa que são temporais e sempre haverá algo a se dizer sobre estes. Tardif (2013, p. 20) destaca que "dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente".

O ato de ensinar coloca o professor na condição de aprendiz, em postura de abertura à atualização e à reflexão sobre sua prática cotidiana. De acordo com Luckesi (1997, p. 26) "o educador nunca estará definitivamente "pronto", formado, pois a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre sua prática". Os diversos saberes mobilizados na prática docente possibilitam ao professor apropriar-se de todas as dimensões que constituem a prática docente. Tardif (2013, p. 39) evidencia que "o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos". Ou seja, requer-se o domínio de um conjunto de saberes.

Nesse sentido, é valido destacar que ao longo do processo formativo, o professor apropria-se de diversos saberes que lhe conferem a identidade de docente, orientam sua atuação profissional e caracterizam sua prática cotidiana. Para refletir sobre os diversos saberes que identificam os professores, é válido destacar a reflexão de Schulman, Gauthier e Tardif, que são três autores referências

que aprofundam e refletem sobre os saberes que caracterizam a identidade dos docentes.

Schulman (1986 apud ALMEIDA e BIAJONE 2007 p. 287) destaca três categorias de saberes, considerados saberes acadêmicos como constituidores da identidade do professor que são: conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada; conhecimento curricular e conhecimento pedagógico da matéria. Já Gauthier (1998) descreve seis categorias de saberes que são: saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber da experiência e saber da ação pedagógica.

A reflexão de Shulman acerca dos saberes visa a identificar que conhecimentos os professores mobilizam no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Almeida e Biajone (2007 p. 290) "a particularidade de Shulman (1986) reside no interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino". É válido destacar que na compreensão de Schulman os conhecimentos base mobilizados pelo professor no ato de ensinar são oriundos de no mínimo quatro fontes. Shulman (2005, p. 11) destaca que:

> Existen por lo menos cuatro fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza: 1) formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma.

Perpassar estas fontes descritas pelo autor é compreender a construção dos sabres como um movimento que constitui a identidade do professor. Shulman (2005, p. 16) destaca que "Un conocimiento base para la enseñanza no tiene un carácter fijo y definitivo. Si bien la enseñanza está considerada entre las profesiones más antiguas del mundo". É significativa a relação que o autor estabelece ao ponderar que o conhecimento não tem um caráter fixo, mesmo que a docência seja considerada uma das profissões mais antigas. Nas entrelinhas desta relação constata-se a dimensão temporal do saber e da própria profissão.

A temporalidade expressa a importância da atualização para compreender as transformações do fenômeno na história. Neste sentido Gauthier destaca a ideia de

que o ofício do professor é constituído de saberes com enfoque no ato pedagógico. Gauthier (1998, p. 20) alerta que ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. Neste sentido o autor questiona *um ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício.*

A reflexão do autor está vinculada à relação teoria e prática, aspectos intrinsecamente ligados, pois no contexto de um *ofício sem saberes*, em que predomina a experiência da prática e da cultura, é importante considerar estas dimensões, mas não basta. Gauthier (1998, p. 25) alerta que “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância”. Por outro lado, pensar os *saberes sem ofício,* neste caso os saberes das Ciências da Educação produzidos nas academias sem relação com a realidade, são saberes que não chegam ao professor na realidade concreta da sala de aula. Pondera o autor que “buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade”. No momento em que os saberes se distanciam da sala de aula, a prática do professor é desqualificada.

Segundo Almeida e Biajone (2007 p. 285) “para Gauthier (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Ao admitir que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, propõe um ofício feito de saberes”. Assim, reconhecer a pluralidade e a importância dos saberes que constituem a identidade do professor é reconhecer a nobreza do ofício educacional. De acordo com Gauthier (1998, p. 331), é compreender o professor comum um:

> [...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

Por fim, Tardif (2013) apresenta quatro tipologias de saberes que são: saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber da experiência. Diante desta pluralidade de saberes que constituem o profissional docente, Tardif (2013, p. 36) pondera que: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Também destaca que no oficio docente o professor mobiliza diversos saberes e que “a

relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, como os quais o corpo docente mantém diferentes relações".

Neste contexto, percebe-se que o professor não é alguém que reproduz conhecimentos prontos, mas um ator que amparado pela teoria produz conhecimento nas relações tecidas no cotidiano escolar. Segundo Tardif (2013, p. 230).

> Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Ressalta-se, sob essa perspectiva, a importância de o professor ao longo do processo formativo se apropriar dos elementos teóricos, mas que mantenha um diálogo estreito com as práticas educativas da escola e seu cotidiano. Segundo Tardif (2002 p. 113) os professores são "os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolar. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola".

Frente ao apresentado percebe-se que os três autores, Shulman, Gauthier e Tardif, abordam a questão dos saberes/conhecimentos do professor, mas cada um com uma perspectiva diferente, fato esse que possibilita uma visão alargada em relação à temática. Segundo Almeida e Biajone (2007 p.290):

> a particularidade de Shulman (1986) reside no interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino. O autor e seus colaboradores têm por interesse esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos.

Shulman se detém em pesquisar o conhecimento dos professores em relação às disciplinas e conteúdos a serem trabalhados, uma visão acadêmica dos saberes. Segundo Almeida e Biajone (2007 p. 290), "Gauthier (1998), ao defender um ofício feito de saberes, implementa esforços para a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia". Segundo Almeida e Biajone (2007 p. 290), "já os estudos de Tardif

(2002) têm como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes da experiência".

Compreender as reflexões realizadas sobre os saberes docentes, independente das tipologias e das perspectivas dos autores, realizam reflexões relevantes para (re)pensar um processo de formação docente na perspectiva de pensar uma identidade profissional. É válido reiterar que Shulman enfoca o conhecimento de caráter acadêmico e Tardif os saberes da prática, são duas perspectivas diferentes. Neste sentido Kuhn (2016, p. 195) ressalta que:

> [...] essas duas perspectivas que abordam a questão do ensino é que ambas se constituem no contexto internacional de profissionalização do ensino emergente nos anos 1980 e se aprofunda ao longo dos anos de 1990. Se uma é acusada de excessivo formalismo academicista, que resulta em instrumentalização, a outra peca pela falta ou secundarização dos conhecimentos produzidos pela academia sobre o ensino e corre o risco de perder-se na prática. Mas não há como negar as suas contribuições à pesquisa sobre os conhecimentos e saberes acerca do ensino, bem como na produção de um repertório de conhecimentos e saberes que buscam assegurar uma maior legitimidade à profissão.

Entender o professor como ator do processo formativo e da prática educativa requer considerá-lo como um sujeito autônomo capaz de mobilizar saberes e construir o conhecimento. Pimenta, (2009, p. 18) destaca que dos professores espera-se "que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social". A expectativa da autora é de que o processo de mobilização dos saberes e compreensão da prática pedagógica desenvolva nos professores a "capacidade de investigar a própria atividade para, partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores". Nesse sentido, as identidades do professor são dinâmicas, contextuais e, em constante transformação.

O percurso feito até aqui buscou compreender a construção da identidade e da identidade docente, bem como, os saberes que diferentes autores reconhecem nessa constituição. A identidade do professor é dinâmica, marcada por saberes e conhecimentos oriundos de diferentes contextos, como os saberes que marcam a trajetória educativa desde a infância até a adolescência/juventude, as representações que circulam no imaginário social, os saberes e conhecimentos originários da formação inicial e continuada. Enfim, trata-se de um percurso a ser construído e reconstruído, por isso a sua compreensão como trajetória e biografia.

O capítulo que segue busca indiciar os saberes que constituíram a identidade do professor ao longo da história da educação brasileira.

2 NAS ENTRELINHAS DA HISTÓRIA: SABERES DOCENTES NOS CLÁSSICOS

Considerando a relevância dos saberes docentes na constituição da identidade do professor apresentado no primeiro capítulo, o segundo tem por objetivo indiciar historicamente os saberes docentes implicados na constituição da identidade do professor na formação dos professores no Brasil[6]. Esse movimento será realizado a partir de autores clássicos que relatam, desde os primórdios, a história da educação brasileira.

Em um primeiro movimento serão visitados três autores clássicos que relatam a história da educação Brasileira: Fernando de Azevedo[7], José Antônio[8] Tobias e Leonel Franca[9]. Optou-se por estes três autores clássicos, pois permitem responder

---

[6] Não delimitamos um período temporal, pelo fato do objetivo ser indiciar ao longo da história e não em período específico.

[7] Pelo fato deste trabalho ter o enfoque biográfico, é relevante destacar alguns aspectos e dados biográficos dos três autores clássicos visitados para fundamentar teoricamente o movimento de retornar na história da educação brasileira e nela vislumbrar aspectos que dizem da identidade do professor. Conforme o relatado por Saviani (2010, p. 208) "Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, no estado de Minas Gerais, em 20 de abril de 1894 e faleceu em São Paulo em 17 de setembro de 1974. Realizou, em sua cidade natal, os estudos preparatórios para o ginásio cursado com os jesuítas no Colégio de Anchieta de Nova Friburgo, de 1903 a 1909. Nesse mesmo ano de 1909 entrou para a Companhia de Jesus, tendo feito o noviciado em Campanha, MG, e lecionando no Colégio São Luis Gonzaga, então em Itu, no estado de São Paulo. Em 1914 decidiu deixar a Ordem dos Jesuítas, ano em que iniciou o curso de direito no Rio de Janeiro, curso este concluído em São Paulo, em 1918, na Faculdade do Largo São Francisco. Não se dedicou, porém, à advocacia, tendo optado pelo magistério, que já vinha exercendo desde 1914, quando lecionou latim e psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte. Transferindo-se para São Paulo em 1917, passou a ensinar essas mesmas disciplinas na Escola Normal de São Paulo. Paralelamente ao magistério, dedicou-se também ao jornalismo, primeiro como noticiarista e colaborador no *Correio Paulistano,* entre 1917 e 1922; depois, como crítico literário no jornal *O Estado de São Paulo,* de 1923 a 1926. E foi na condição de jornalista desse diário que organizou um amplo inquérito sobre a situação da educação no estado de São Paulo". Saviani ainda relata que de jornalista, Azevedo passou a ser considerado especialista em educação, foi secretário de educação e cultura do Estado de São Paulo.

[8] De acordo com dados encontrados CDBP- Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro, acessado no site http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_tobias.html, no dia 15 de fevereiro de 2019. "José Antônio Tobias, Nasceu em São Paulo, em 1926, concluindo o bacharelado e o doutorado na Faculdade de Filosofia da PUC, de São Paulo, cujo Corpo Docente integrou. Posteriormente transferiu-se para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, no interior de São Paulo, onde se aposentou. Autor de livros didáticos e de estudos dedicados à estética. Radicou-se em Mato Grosso onde preside a instituição acadêmica intitulada UNIFLOR –União das Faculdades de Alta Floresta". Escreveu diversas obras.

[9] De acordo com dados do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, acessado no site https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/LFSJ.html, no dia 15 de fevereiro de 2019. Leonel Franca Nasceu em São Gabriel, RS, em 7 de janeiro de 1863 e faleceu no Rio de Janeiro, em 3 de setembro de 1948. Intelectual que foi dos personagens principais da Questão Religiosa. Estudou os preparatórios no Colégio Anchieta de Nova Friburgo (1908). Em Roma, cursou a Universidade Gregoriana (1912/15), doutorando-se em Filosofia. Lecionou matemática e ciências físicas (1915/20), no colégio Santo Inácio. Em 1924, recebeu o título de doutor em Teologia. Adoecendo gravemente, passou em Oya (Espanha), seu terceiro ano de provação (espécie de segundo noviciado jesuítico), enfrentando

ao objetivo do capítulo e compreender nas entrelinhas da história, que saberes docentes constituíam a identidade do professor e como se modificaram ao longo da tradição. Outro aspecto considerado na escolha dos clássicos foi a importância de ir à fonte para compreender a tradição e, a partir da compreensão histórica, realizar uma leitura crítica da realidade. De acordo com Calvino (1993 p. 11) "os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)".

Neste sentido, ressalta-se a relevância da leitura e do estudo dos clássicos, pois eles inserem o leitor em uma tradição/cultura. Quando o leitor se detém somente em leituras de comentadores, interpretações ou críticas dirigidas aos autores clássicos, corre o risco de limitar à compreensão da riqueza cultural presente nessas obras. Calvino (1993, p. 12) destaca também que "a leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação a imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários e interpretações".

É interessante observar que os três autores acima citados ao relatar a história da educação brasileira dão um enfoque especial ao período jesuítico, acentuando sua relevância para o início da educação formal no Brasil. Apesar disso, cada um enfoca uma dimensão diferente, o que possibilita uma visão mais alargada deste período e sua importância na história da educação.

Assim, Azevedo relata, especialmente, a origem dos jesuítas, a chegada dos seis primeiros padres no Brasil e descreve minuciosamente a vida de alguns padres jesuítas, especialmente o trabalho do padre José de Anchieta junto aos indígenas. Tobias, por sua vez, se detém em relatar de forma minuciosa a atuação dos jesuítas na Educação Brasileira e, por fim, Franca relata detalhadamente o método pedagógico proposto e utilizado pelos jesuítas que marca significativamente a nossa educação. Esta constatação evidencia três aspectos: a origem, a atuação no Brasil e método de ensino.

---

todos os sacrifícios. De volta ao Brasil, foi diretor de estudos no Escolástico da Ordem, em Friburgo, além de dar aulas de química, psicologia e história da filosofia. Em meados de 1927, transferiu-se para o RJ, onde permaneceu o restante da sua vida. Foi reitor, interino, do Colégio Santo Inácio e, desde logo, uma das mais respeitadas inteligências do clero nacional. Dedicou-se, também, à orientação de associações católicas e culturais, como o Centro Dom Vital e a Associação dos Professores Católicos". Escreveu diversas obras.

Neste trabalho será enfocada a Ordem dos Jesuítas, mas é válido ressaltar que outras Ordens Religiosas vierem para o Brasil, também contribuíram na educação da colônia. De acordo com Saviani (2010, p. 39)

> A colonização do Brasil contou com a contribuição imprescindível das ordens religiosas. Pode-se considerar que os primeiros evangelizadores Brasil foram os Franciscanos. Com efeito, o primeiro grupo de oito missionários franciscanos chegou ao Brasil na caravela de Pedro Álvares Cabral, estando, entre eles, o Frei Henrique de Coimbra, que celebrou a primeira missa na nova terra no dia 26 de abril de 1500.

Porém, esse grupo de Freis Franciscanos ficou pouco tempo em terras brasileiras e de acordo com Saviani (2010, p. 39), “esse grupo, porém, partiu na frota de Cabral em 2 de maio do mesmo ano”. O autor reconhece o pioneirismo da Ordem dos Franciscanos, mas destaca que estes não consolidaram uma ação educacional no Brasil. Segundo o autor, “apesar de seu pioneirismo, os franciscanos não lograram configurar um sistema educacional uma vez que vinham em pequenos grupos e permaneciam pouco tempo em cada região. Com isso acabaram ficando eclipsados” (Idem, p. 40).

É relevante destacar também, que a Ordem dos Dominicanos teve um papel relevante na história da educação brasileira, embora tenham demorado chegar em terras brasileiras. De acordo com Tobias (1986, p. 41) “fator ponderável para a Filosofia e para o movimento filosófico brasileiro é que os dominicanos, sempre tidos por um dos principais baluartes da filosofia, muito tarde irão chegar ao Brasil, retardando, assim, maior florescimento da filosofia brasileira”. Outra ordem religiosa que chegou e se estabeleceu no Brasil no século XVI, ano de 1581, foram os Beneditinos.

Considerando as referidas, foram diversas as ordens religiosas que se fizeram presentes no Brasil no período da colonização. Saviani (2010, p. 41) destaca que “além dos franciscanos e dos beneditinos, outras ordens religiosas se fizeram presente no Brasil, como os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, tendo desenvolvido alguma atividade educativa”. O autor também relata que “essas diferentes congregações religiosas operaram de forma dispersa e intermitente, sem apoio e proteção oficial, dispondo de parcos recursos humanos e materiais e contando apenas com o apoio das comunidades e, eventualmente, das autoridades locais”. O relatado pelo autor ajuda compreender o fato de algumas ordens não permanecerem por muito tempo no Brasil.

Contudo, com a ordem dos jesuítas o movimento foi diferente. De acordo com Saviani (2010, p. 41) “os jesuítas vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia”. Desse modo, conforme o autor: “nessas circunstâncias, puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização”. Assim, pode-se dizer, pelos próprios registros históricos, que os jesuítas foram os ‘baluartes’ da educação brasileira. Esse voltar à história da educação é fundamental para atingir o objetivo do capítulo que quer indiciar os saberes docentes que constituíam identidade do professor ao longo de nossa tradição educacional.

2.1 FERNANDO DE AZEVEDO E JOSÉ ANTÔNIO TOBIAS: DIÁLOGO COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

José Antônio Tobias na sua obra: *História da Educação Brasileira,* que será visitada ao longo deste trabalho, pondera que a educação pode ser comparada a uma obra de arte. Essa comparação revela a importância de compreender o processo educativo como uma construção que acontece de dentro para fora, isto significa que os sujeitos têm um potencial para desenvolver e construir o conhecimento. Assim, para Tobias (1986, p. 23) a “educação, que é a mais bela obra de arte feita pelas mãos dos homens, *educar é desabrochar de dentro para fora* educar é criar; educar é auto-educar-se; é de modo perfeito e integral, fazer obra de arte”.

Partindo da compreensão da educação como um movimento de constante construção, ilustrada pelo autor como a “a mais bela obra de arte” na perspectiva do desabrochar de dentro para fora, adentra-se no aprofundamento da história da educação brasileira que tem como marco inicial a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, fundada por Santo Inácio de Loiola[10]. Acerca da origem da Ordem dos jesuítas, Tobias (1986, p. 40), relata que foi fundada a 15 de agosto de 1534, após o descobrimento do Brasil, “Santo Inácio de Loiola, espanhol, fundava em Paris a

---

[10] De acordo com Aranha, (2006, p. 127) “Inácio de Loyola (1491-1556), militar espanhol Bosco, ao se recuperar de um ferimento em batalha, viu-se envolvido por súbito ardor religioso e resolveu colocar-se a serviço da defesa da fé, tornando-se verdadeiro “soldado de Cristo”. Fundou então a Companhia de Jesus, daí o nome *jesuitas* dado aos seus seguidores”.

Companhia de Jesus. O espírito da Ordem, como de toda a Ordem e Congregação da Igreja Católica, era dedicar-se a pessoa, à sua própria salvação e a do próximo".

Nesta afirmação percebe-se que o olhar da Igreja estava voltado para a pessoa e para a sua salvação. As congregações religiosas que surgem têm esta mesma finalidade, embora busquem caminhos distintos para atingi-la. A este respeito Tobias (1986, p. 40) destaca que "as ordens se distinguem, entre si, pelos meios que tomam para atingir esta dupla finalidade comum. A companhia de Jesus se consagrará à salvação das almas através do ensino, especialmente do ensino médio e, de modo todo particular, do ensino universitário". O autor também destaca que desde a origem a Ordem dos jesuítas foi caracterizada pela catequização e ensino. Com este movimento os padres jesuítas tinham como objetivo chegar até as pessoas com a missão de salvar a alma.

Quanto à chegada dos Jesuítas no Brasil no ano de 1549, Azevedo (1963, p. 501) relata que quando os "seis jesuítas aportaram à Bahia com o primeiro governador-geral, *Tomé de Sousa,* não tinha mais de nove anos de existência canônica a Companhia de Jesus, cuja as bases foram lançadas em 15 de agosto de 1534 na capela Montmartre por *Inácio de Loiola* e seus seis companheiros".[11] A expressão do autor nove anos de existência canônica, significa o momento em que a Ordem foi aprovada pela Igreja. Tobias (1986, p. 41) evidencia que "fazia apenas nove anos que a Ordem tinha sido confirmada e quinze que fora fundada". Este espaço de tempo entre a fundação e a confirmação da Ordem está vinculado a todo o processo de regulamentação da referida Ordem.

O conceito de educação que os jesuítas visavam era amplo e baseado na liberdade humana. Tobias (1986, p. 41-42) destaca que "o conceito de educação dos jesuítas era fundamentalmente baseado na existência da liberdade humana, com o consequente direito à educação por parte do indígena e do negro". Segundo o autor buscavam incluir a todos no processo educativo, pois os jesuítas acreditavam que a educação "é atualizar as potencialidades da pessoa humana, de maneira a capacitá-la a receber a luz da fé e a salvar sua alma, nesse sentido, trata-se de uma educação integral. Daí se infere que a finalidade da educação era conjuntamente

---

[11] De Acordo com Aranha (2006, p. 140) "[...] o primeiro governador Tomé de Souza, chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manuel da Nóbrega. Apenas quinze dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola de 'ler e escrever'".

natural e sobrenatural: atualizar as capacidades da pessoa e salvar sua alma". Assim, logo após a fundação/confirmação, a companhia de Jesus chega ao Brasil para dar início às obras educativas. Portanto, o surgimento do *sistema educacional* é de cunho religioso, a educação cristã, o que é mais facilmente compreendido no movimento da Contra-Reforma promovido pela Igreja Católica.

Embora soe estranho o uso da expressão sistema educacional ao considerar o ensino jesuítico, é valido ressaltar que sua organização e ação foi considerada pelos analistas historiadores como um *sistema educacional*. Segundo Saviani (2010, p. 41) os jesuítas propagaram "sua ação praticamente ao longo de todo o território conquistado pelos portugueses na América Meridional, o que fez com que o ensino por eles organizado viesse a ser considerado como um sistema pelos analistas da história da educação brasileira do período colonial". Neste sentido, Luiz Alves de Mattos (1958, pp. 21-97), citado por Saviani, "irá considerar o ensino organizado pelos jesuítas no Brasil entre 1549 e 1570, por ele chamado de "período heróico", como o "esboço de um sistema educacional", sistema este que se consolidaria no período subsequente (1570-1759) sob a égide do *Ratio Studiorum".*

Saviani (2010, p. 41) destaca também que "igualmente Fernando de Azevedo, n'*A cultura brasileira,* também irá dizer que Pombal, ao expulsar os jesuítas, não reformou o sistema de ensino, mas simplesmente destruiu o sistema construído pelos inacianos". Por fim, Saviani (2010) destaca que Azevedo (1997) reitera que "em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma do ensino, mas a destruição de todo o sistema colonial do ensino jesuítico" (Ibidem, p. 41). Diante do reiterado pelos autores, apesar de controverso, o uso do termo sistema educacional parece não ser problemático, desde que reconhecendo as temporalidades em que este aparece.

Do clássico Fernando de Azevedo será aprofundada a obra: *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura.* Para este trabalho será discutida, especialmente, a *III parte da obra intitulada: A cultura Brasileira a Transmissão da Cultura*. Azevedo (1963, p. 501) relata que a vinda dos padres jesuítas em 1549, "não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas consequências que dela resultam para nossa cultura e civilização". Os jesuítas permaneceram 210 anos no Brasil até serem expulso por Pombal em 1759 e foram uma grande referência na história da

educação brasileira. Segundo Aranha (2006, p. 140), “nesse período de 210 anos, os jesuítas promoveram maciçamente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra”.

Neste sentido, para compreender a história da educação brasileira é importante partir do período jesuítico, que é um marco significativo na origem da instrução do povo brasileiro. Azevedo (1963, p. 503) pondera que referir as primeiras escolas e seus métodos de ensino no Brasil “é, de fato, como escreve evocar a epopeia dos jesuítas do século XVI, em que lançaram, entre perigos e provações, os fundamentos de todo um vasto sistema de educação que se foi ampliando progressivamente com a expansão territorial do domínio português”.

Neste movimento de retornar às origens da educação brasileira é importante ressaltar que os primeiros professores do Brasil foram os padres jesuítas, o que já revela o cunho religioso de nossa educação. Os professores (os padres) eram identificados pelos saberes Cristãos, visavam à catequização e a propagação da fé. No processo de formação para o ensino recebiam os saberes necessários para desenvolverem tais atividades. Conforme Tobias (1986, p. 40) a “formação, recebida para tal finalidade, era eminentemente clássica e literária, como se constata pelo *Ratio Studiorum*[12], junto com o curso médio, vem o ensino de Letras; em seguida, a Filosofia e, finalmente, a Teologia”.

Para atingir tal finalidade, os jesuítas serviam-se, de acordo com o relatado por Tobias (1986, p. 41 – 42), “das ciências, das artes e da natureza” e “desta maneira se constituiu o *Ratio Studiorum,* catecismo pedagógico dos jesuítas, em que, superada a fase antiga dos castigos e da chibata, aconselhavam-se a emulação, as disputas intelectuais e as tertúlias”. Trata-se de uma educação que se apoia na competição entre os aprendentes, baseada na memorização.

Percebe-se que os jesuítas ao longo da história foram (re)criando seus métodos pedagógicos e se adaptando a realidade do Brasil Colônia. Foram os educadores da primeira educação brasileira, caracterizada como educação cristã,

---

[12] O *Ratio Studiorum* constitui o Método Pedagógico dos Jesuítas e orientou a educação em todos os colégios da Companhia de Jesus. Foi publicada em 1599 e o trabalho de elaboração do *Ratio* foi coordenado pelo Pe. Cláudio Aquaviva. Franca (1952, p. 23) relata que a publicação do *Ratio* “representava os resultados de uma experiência de meio século. Experiência rica, ampla, variada, que talvez constitua um caso único na história da Pedagogia”.

iniciada com dificuldades e construída com luta e persistência. Tobias (1986, p. 44) destaca que:

> A alma da catequese e da educação jesuítica no Brasil, era o Pe. José de Anchieta, enquanto o Pe. Manuel da Nóbrega era o superior. País virgem sem nenhum recurso cultural, com poucos meios materiais, dificuldades inúmeras e penosas; assim era o Brasil educacional de então, tanto por falta de professores, de prédios escolares, de móveis e de mínimo de conforto por causa do ambiente, dos pais e parentes, em geral sem cultura e desprovidos de compreensão para o papel do educador e para a importância da educação.

Neste contexto, pode-se questionar que espaço poderia ter a formação em um contexto assim? No início, como relatam os clássicos, eram grandes os desafios a serem enfrentados pelos jesuítas, pois faltavam os recursos básicos para iniciar o processo de catequização e de instrução. Esta realidade nos remete a um cenário penoso e necessidades, como aparece no relato de Anchieta a Santo Inácio, descrito por Tobias (1986, p. 44).

> "Aqui estamos", escreve Anchieta e Santo Inácio, às vezes mais de vinte dos nossos, numa barraquinha de caniço e barro, coberta de palha, longa de catorze pés, larga de dez. É isto a escola, a enfermaria, o dormitório, a cozinha, a despensa. Quando a fumaça da cozinha incomoda os professores e alunos, a educação prossegue ao ar livre; porque é preferível sofrer o incômodo do frio de fora do que o fumo de dentro (apud TOBIAS, 1986, p. 44).

Mesmo em meio a realidade necessitada de tudo, os jesuítas lançaram as sementes da catequização e da instrução, abrindo caminhos para pensar o processo de formação. A aldeia e suas casas se tornaram escolas e lugares de encontro. Com o método e a convivência iniciaram o processo de catequização, de instrução, de aprendizagem da língua, da leitura e escrita, aspirando a partir deste primeiro passo o início educação formal. Relata Tobias (1986, p. 47) que junto ao curso médio e a educação elementar "os jesuítas não descuidavam também a educação artística: música, pintura, escultura e nem a educação profissional, como rudimentos das indústrias têxteis, de mercenária, de metalurgia, de engenharia de estrada, hidráulica e militar".

Assim, previa-se a educação primária para os indígenas, o "real" e o "utópico". O indígena real era o índio brasileiro que viva no meio do mato, que sofria a opressão pelos brancos. O índio utópico era o da mente dos europeus, que nunca atravessaram o oceano para conhecer os indígenas brasileiros. Tobias (1986, p. 27)

aponta que a “educação indígena era eminentemente empírica, consistindo, antes de mais nada, em transmitir através das gerações uma tradição codificada. A escola era o lar e o mato; muito mais importante às lições do exemplo que das palavras”.

O trabalho com os indígenas foi um grande desafio para os jesuítas, mas com paciência adaptaram-se a realidade, aprenderam a sua língua, de modo que a catequese se tornasse compreensível ao povo da colônia. Eram flexíveis para adaptar o currículo à realidade. De acordo com Tobias (1986, p. 56)

> No Brasil, de início, o jesuíta tinha que falar com o curumim, para poder, depois, ensinar-lhe a boa nova do evangelho. Mas, a língua era diferente: um falava o português e o outro, o tupi. Daí ser o ensino de português a primeira necessidade educacional da Colônia. O evangelizador era, porém, de visão larga e via no futuro; por isso, foi ele aprender a língua indígena, que acabou sendo matéria do currículo educacional dos jesuítas no Brasil, de tal maneira que muitas vezes o tupi-guarani foi o substituto do grego. Daí ter sido de José de Anchieta a primeira gramática tupi, intitulada ‘Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil’.

A partir de um contato informal, início da aproximação com os indígenas, em que o ponto de partida foi a aprendizagem da língua, surge a possibilidade de instruí-los. Foi fundamental para iniciar o diálogo e o processo de aproximação, a convivência, a intuição, a ausência de normas, pouco a pouco se produziu um ambiente escolar e uma educação voltada à vida e à formação da fé.

Frente à realidade destacada, compreende-se que no início da educação formal no Brasil os saberes mobilizados na prática estavam vinculados à doutrina católica, mas considerando as necessidades de cada realidade. Em 1555 os jesuítas construíram uma escola de indígenas, para bem instruí-los na leitura, na escrita e nos bons costumes. José de Anchieta foi o primeiro padre jesuíta, ainda muito jovem, a se aventurar no estudo da língua indígena e é o autor da primeira gramática indígena no Brasil e, por isso, considerado o apóstolo dos indígenas. Conforme Azevedo (1963 p. 506-507) “para este trabalho de ensino, em que todos participavam, mas a que faltavam livros e material, era ele que compunha canções, escrevia pequenas peças de teatro e organizava compêndios que, copiados e recopiados, se tornaram de uso corrente em quase todos os colégios”. Assim, Anchieta se tornou o:

> Autor da primeira gramática da língua difícil dos indígenas, em que se tornou mestre para melhor os instruir, poetas, inventor de autos, mistérios religiosos e diálogos em versos, que os meninos representavam nos pátios dos catecúmenos, esse educador eminente, que tinha o segredo da arte de

> ensinar, utilizava tudo o que fosse útil e suscetível de exercer sugestão sobre o espírito do gentio, o teatro, a música, os cânticos e até as danças, multiplicando os recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração. (AZEVEDO 1963 p. 506-507)

Era um educador dinâmico e buscava alternativas para tornar frutuoso o processo de catequização e instrução dos indígenas. Utilizava-se de saber provindos da arte para ensinar e acreditava no vínculo afetivo para chegar ao coração dos indígenas e tornar significativo o processo de catequese e instrução. Para a participação da catequização e da instrução, algumas vezes, os meninos andavam até as casas dos jesuítas, em outros momentos os jesuítas andavam até as aldeias.

Percebe-se na história da educação que em seus primórdios ela está voltada a realidade em que os sujeitos estão inseridos. Azevedo (1963, p. 507) destaca que "atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis, brancos, índios e mestiços e procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas as obras de catequese". Significa que todos eram incluídos e que além de catequizar e instruir, Azevedo (1963, p. 507), destaca que os jesuítas "lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria".

Iniciam o trabalho do senso de igualdade de que todos têm direito à educação e que a Pátria é construída por todos. É claramente expresso em suas intencionalidades que os conhecimentos e saberes mobilizados na instrução e catequese eram de cunho religioso, enfocando a vida em comunidade e sociedade. Era presente a preocupação que a educação fosse estendida a todos. Assim, o contato e a instrução com os indígenas foi para os jesuítas um processo de preparar o terreno e abrir caminhos para pensar e concretizar a construção das escolas regulares.

Diante dos relatos observa-se que o processo de primeiro contato e aproximação com o povo brasileiro, especialmente, os indígenas, visava à catequese como transmissão da religião Cristã. Com o passar do tempo, já iniciados ao conhecimento do evangelho, e sabendo o português, as crianças ingressavam na escola. Tobias (1986, p. 57) evidencia que "depois de estar falando o português e de

se ter iniciado no conhecimento e na prática do Evangelho, é que os curumins e brasileiros começavam a frequentar a 'escola de ler e escrever', que era realmente a primeira escola".

Este fato foi um passo significativo para o início do ensino regular no Brasil. Constata-se, a partir destas iniciativas, que diversos eram os saberes que constituíam a identidade dos primeiros educadores. No caso, os padres jesuítas além de ensinar ler, escrever, acompanhar o processo de desenvolvimento da alfabetização, ensinavam também a cultura da música. Tobias (1986, p. 57) destaca que as crianças "ao mesmo tempo, aprendiam canto orfeônico ou algum instrumento musical, meios muito pedagógicos para o bem-estar do estudante e para entusiasmá-lo pela cultura e pela fé religiosa".

Os jesuítas eram flexíveis para adaptar o currículo de acordo com a realidade e o nível de desempenho dos sujeitos. O avanço no processo da educação brasileira possibilitou aderir o método pedagógico do *Ratio Studiorum.* Neste sentido Tobias (1986, p. 55 – 56) ressalta que "a própria orientação do *Ratio Studiorum* aconselhava a adaptar-se às novas necessidades e a criar ou empregar outros métodos, o que foi excelentemente feito pelo jesuíta no Brasil". Essa evidência aponta para a importância de olhar para o currículo considerando as variáveis de cada contexto social. Tendo presente este aspecto surge o currículo escolar brasileiro. Ainda destaca o autor que "o currículo escolar dos jesuítas, no Brasil, foi decorrência, primeiro, do *Ratio Studiorum* e depois, da necessidade de se adaptar ao novo ambiente".

Percebe-se que a pedagogia de Santo Inácio de Loiola e seus companheiros foi inovadora. O *Ratio Studiorum* apesar de seu caráter prescritivo abre-se, em nosso contexto, à diversidade de experiências culturais manifestas. Segundo Tobias (1986, p. 55)

> Santo Inácio de Loiola e seus primeiros companheiros foram inovadores, inclusive em Pedagogia. Por isso, Loiola, apesar de ter estudado nas Universidades de Alcalá e de Salamanca, seguiu as inovações pedagógicas da Universidade de Paris. Nem mesmo Roma e Itália conseguiram impedi-lo; especialmente nas voltas ao clássico, traço distintivo do Renascimento, seguiram os Jesuítas a Universidade de Paris, sendo, além disso, a primeira ordem religiosa, sem falar dos dominicanos, a fazer profissão de seguir Santo Tomás de Aquino, antigo discípulo da Universidade de Paris. Assim, por causa da herança medieval e renascentista, a educação e o currículo escolar dos jesuítas subdividem-se em partes fundamentais: a humanista, a filosófica e a teológica, que sintetizam toda a pedagogia do *Ratio Studiorum*.

O currículo dos jesuítas, sintetizado no *Ratio Studiorum,* acentua as disciplinas humanísticas que visam à formação do ser humano intelectualmente e à salvação da alma. Atingir tal patamar na formação dos sujeitos demanda professores preparados, reflexivos, capazes de mobilizar diversos saberes e proporcionar a aquisição do conhecimento. De acordo com o relato de Tobias (1986, p. 59) "As aulas eram duas horas, de manhã, e duas horas a tarde, de acordo com a *Ratio Studiorum*, quiseram introduzir mais meia hora, à manhã, e mais meia hora a tarde, contudo através do calor, a prática desaconselhou a medida que não vingou [...]".

As aulas eram adaptas à realidade e havia tentativas para descobrir o tempo, o método que melhor possibilitasse a aprendizagem. Tobias (1986, p. 71) relata que "o método expositivo era dominante. As sabatinas, as tertúlias, as disputas semanais e anuais e as recapitulações eram métodos fundamentais". É possível constatar que os professores, padres, utilizavam métodos de ensino dinâmicos e variados. Tobias (1986, p. 71) ainda destaca que "os exemplos concretos, acessíveis à gente simples, eram bem utilizados. As festas, o teatro, a música e os recreios constituíam meios para atrair e tornar a cultura, os padres e a religião simpáticos".

Nóbrega, o superior dos padres Jesuítas, em sua orientação educacional visava a atingir e beneficiar a todos no processo educativo e cultural. Subdividia o ensino médio em duas esferas, uma para os estudantes que queriam permanecer na agricultura e a outra para os que pretendiam continuar seus estudos, de modo que todos teriam perspectiva de futuro. Os jesuítas estavam atentos ao processo de desenvolvimento e na medida em que o processo de aprendizagem evoluía, o currículo também era aperfeiçoado. A este respeito Tobias (1986, p. 58) manifesta que:

> À medida que o Brasil e sua educação desenvolviam-se, o currículo também se diferenciava, aperfeiçoando-se cada vez mais. O *Ratio Studiorum* dispunha o currículo tripartindo-se em: educação literária, filosófica e teológica. O Brasil, do período heróico até o falecimento de Nóbrega, dividia seu em ensino em: 1° aprendizado do português (e do tupi); 2° educação catequética; 3° escola de ler e escrever; 4° educação de canto orfeônico e musical; 5° educação profissional ou aulas de Gramática Latina; 6° viagem de estudo a Europa.

É importante ter presente o caminho percorrido pelos jesuítas até chegar o momento de estabelecer e ampliar o currículo educacional. Neste caminho, o primeiro século foi desafiante e percorrido gradativamente. Foi para os jesuítas um tempo de adaptação, de investir na formação do ser humano, de catequizar e

propagar a fé, enquanto o segundo século foi o desabrochar educacional. Azevedo (1963, p. 519) evidencia que “o primeiro século foi, pois, o de adaptação e construção, e o segundo, de desenvolvimento e extensão do sistema educacional que, adquirida a altura necessária foi alargando progressivamente, com unidades escolares novas, a sua esfera de ação”.

Frente ao empenho dos jesuítas e os avanços no desenrolar da educação na colônia, também foi delegado à companhia de Jesus a formação dos futuros padres seculares, que mais tarde se tornaram mestres e educadores, após a expulsão dos jesuítas. Os egressos dessa formação jesuítica cultivaram e propagaram a tradição jesuítica no Brasil. Essa realidade revela que por muitos anos os saberes que predominaram na constituição do professor no Brasil estavam vinculados à tradição jesuítica, mesmo após sua expulsão. De acordo com Azevedo (1963, p. 527) os

> Fundadores de seminários, para a formação do clero secular, contribuíram não só para elevar o nível da cultura religiosa no Brasil, mas, formando sacerdotes, mais tarde padres-mestres e capelães de engenho, transmitiam o seu espírito e a sua cultura àqueles que, depois da expulsão da Companhia, se tornaram de certo modo os depositários da tradição do ensino jesuítico, e os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros. Não fora a contribuição trazida pelos jesuítas à preparação do clero secular, nos seus seminários, maiores e menores, de que saíram em grande parte os padres-mestres e capelães das casas-grandes, e não se teria conservada a tradição humanística e literária do ensino jesuítico tão viva e intensamente que, 70 anos depois da saída dos jesuítas, ela ressurgiu, em todos os colégios leigos e confessionais, inteiramente vitoriosa de vários embates com tendências e correntes contrárias.

A implementação do processo educacional, seja em estruturas de escolas e qualificação de saberes, é um processo que demanda paciência, empenho e qualificação. Conforme Tobias (1986) foi depois de um século que as sementes lançadas pelos jesuítas começam a desabrochar por meio de novas unidades escolares e também pelo surgimento de outras áreas de ensino. Nesta luta e avanços no processo educacional do Brasil o Padre Manuel Nóbrega foi uma personagem que se destacou. Tobias (1986, p. 72) ressalta que “Nóbrega foi o personagem da primeira educação brasileira, que se estende de 1545 a 1759, ano da expulsão dos jesuítas. Provincial, líder, homem de visão, estadista e emérito educador”. Destaca-se que era uma pessoa com vasto conhecimento, identificado com o ato de ensinar e com liderança fez a diferença no nascente sistema educacional brasileiro. Tobias (1986, p. 72) ressalta que “Nóbrega ministrou a

educação realmente democrática, abrasileiradora e realista, cristã e humana, um modelo de educação, digna do Brasil e de ser continuada e ampliada".

Após a morte de Nóbrega (1570), Provincial da Companhia de Jesus, a educação foi perdendo o espírito democrático em favor da aristocracia. Segundo Tobias (1986, p. 57) "a educação brasileira foi aos poucos perdendo aquele espírito eminentemente democrático e humano em favor de uma aristocratização do ensino brasileiro e de uma visão estreita". Na perspectiva desta visão estreita, não somente os indígenas eram excluídos, mas também os de classe baixa, principalmente os brasileiros da zona rural. Reitera ainda o autor, que o ensino passa a ser visto como uma exclusiva preparação para os filhos "dos senhores de engenho e de casa grande que iam seguir o ensino superior, preparando o terreno para a institucionalização da aristocratização do ensino brasileiro e de uma visão estreita, realizada pelas mãos invisíveis, mas marcantes da educação do Marquês de Pombal".

Com a perda de Nóbrega o ensino decaiu em qualidade. A prioridade deixou de ser a escolarização, a construção do conhecimento e formação de sujeitos em uma perspectiva cristã. Com a morte de Nóbrega, o ensino brasileiro enfrenta uma primeira desestruturação. De acordo com Tobias (1986, p. 66) "o ensino médio do Brasil entrou na multissecular ladeira da aristocratização econômica do ensino e no prejudicial desprezo farisaico pelas disciplinas profissionais e pelos ofícios que tão bem o caracterizam até hoje em dia[13]". Percebe-se que o que foi plantado com sacrifício por Nóbrega corria o risco de definhar. Tobias (1986, p. 66) reitera que:

> Já não mais era o espírito cristão, nem sequer democrático, o inspirador do ensino médio brasileiro. Este início de uma pseudo-aristocratização, inculcado na educação brasileira pelos superiores da metrópole, reforçando e institucionalizando pelas reformas educacionais de Marquês de Pombal, destruiu no início a educação de profissional do curso do ensino médio brasileiro, plantada e santificada pelos sacrifícios de Nóbrega e de seus companheiros.

Os jesuítas tinham conquistado o apresso e a estima pública no Brasil. Essa conquista tornou-se uma ameaça para metrópole, pois estavam instruindo a população e despertando capacidade de questionar o sistema. Diante da ameaça os jesuítas enfrentam adversidades provindas de Portugal. Azevedo (1963, p. 537)

---

[13] Em relação a "expressão hoje em dia", utilizada pelo autor não se sabe claramente a que ano e contexto da história está se referindo, pois não encontramos a data da primeira edição desta obra.

evidencia que “que o ensino jesuítico, na opinião de seus adversários, envelhecera e petrificara em várias gerações e, aniquilando-se nas formas antigas, já se mostrava incapaz de adaptar os seus métodos às necessidades novas”. Na afirmação percebe-se os traços e as influências das ideias iluministas que visavam laicizar as escolas e conduzir a educação na perspectiva do avanço das ciências, a consequência primeira desta perspectiva foi a expulsão dos jesuítas do Brasil e dos domínios de Portugal e suas colônias. Aranha (2006, p. 175) destaca que “em Portugal o grande gestor da introdução das ideias iluministas foi o marques de Pombal, que agiu com rigor na reforma do ensino”.

2.2 FRANCA: SABERES E EXIGÊNCIAS PRESENTES NA FORMAÇÃO E NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO EDUCADOR JESUÍTA

Retornar à tradição é reconhecer sua importância no processo formativo, sem desconhecer a realidade do contexto atual. A intenção deste subtítulo é olhar o *Ratio Studiorum* como um método que priorizou e levou a sério a formação docente e que tem, nesse sentido, muito a nos ensinar. Azevedo e Tobias já mencionaram que o *Ratio Studiorum* foi o método pedagógico dos jesuítas, contudo, Franca (1952, p. 5) destaca que “no desenvolvimento da educação moderna o *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudo da Companhia de Jesus, desempenha um papel cuja importância não é permitido desconhecer ou menosprezar”.

Neste sentido, Azevedo (1963, p. 519) já destaca que no *Ratio Studiorum*, publicada em 1599, pelo Pe. *Cláudio Aquaviva* se “corporificaram as regras pedagógicas de Santo *Inácio* e as experiências ulteriores, no campo de educação, o plano completo dos estudos da Companhia devia abranger o curso de letras humanas, o de filosofia, o de teologia e o de ciências sagradas”. Desconhecer a história é perder as referências, pois o *Ratio Studiorum* embasou a organização das escolas criadas pelos jesuítas, mesmo após a sua expulsão. Franca (1952, p. 5) reitera que “*historicamente,* foi por este Código de ensino que se pautaram a organização e a atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu durante cerca de dois séculos, em toda a terra”.

O corpo docente para responder a proposta da *Ratio Studiorum* era caracterizado pela competência e eficiência. Franca (1952, p. 11), evidencia que: “o corpo docente, para preencher as finalidades que tinha Inácio em vista, era muito

escolhido e, sem exclusivismo de nacionalidades, recrutado nas diferentes nações com critério único da competência e eficiência". Nas entrelinhas desta afirmação, constata-se que dos docentes exigia-se qualidade no processo de ensino aprendizagem, frente a esta exigência, certamente havia proposta de formação para o corpo docente.

A elaboração do *Ratio Studiorum foi* um longo processo de estudo, aprofundamento, pesquisa, bem diverso do percurso implementado pelas reformas de Pombal, conforme foi descrito acima. O método do *Ratio* foi aplicado primeiramente na Europa, onde estavam os colégios mais conceituados da Companhia de Jesus. Depois de um longo processo de estudo e elaboração, o *Ratio Studiorum* foi enviada a todos os provinciais para análise. Franca (1952, p. 19) descreve de forma minuciosa este processo e destaca que em agosto de 1585, depois de um longo processo de elaboração:

> O P. Geral leu-o com os seus assistentes, deu-o examinar a uma comissão de professores do Colégio Romano e, não satisfeito ainda, resolveu submetê-lo a um estudo crítico de toda a Companhia. Impresso para uso interno, foi o *Ratio* enviado em 1586 a todos os provinciais, acompanhado de uma circular de Aquaviva[14]. Nela se recomendava que em cada província se nomeassem pelo menos 5 padres abalizados no saber e na prudência para que desembaraçados, estudassem a nova fórmula dos Estudos, primeiro em particular, depois em consultas e, por fim, redigissem livremente o seu parecer, a ser remetido a Roma dentro de cinco ou seis meses.

Percebe-se, nesse movimento de construção, a seriedade ao introduzir um método pedagógico, o que revela o compromisso com o processo educacional e a prudência nas iniciativas que dizem respeito à educação. O fato de o Provincial Geral enviar aos provinciais uma versão do *Ratio Studiorum* sem caráter definitivo, expressa a sabedoria para refletir o método antes de implantá-lo. Franca (1952, p. 20) relata que diante da incumbência de ler e verificar o *Ratio* "as diferentes províncias levaram muito a sério as recomendações do Geral, em toda a parte escolheram-se para o exame do projeto homens notáveis pela doutrina e encanecidos na prática do magistério".

Após o estudo de acordo com as orientações encaminhadas pelo Geral às províncias enviaram seus relatórios com as considerações e um dos itens mais debatidos vincula-se a dimensão pedagógica. Segundo Franca (1952, p. 20) "às

---

[14] Padre Cláudio Aquaviva responsável de coordenar o trabalho de elaboração do *Ratio Studiorum.*

questões pedagógicas (...) sucedia-se por vezes longos tratados sobre os deveres dos professores jesuítas, sobre a conveniência de iniciar o grego como um dos primeiros elementos do latim". Isso revela que na perspectiva do *Ratio* se previa o professor com uma elaborada formação cultural, identificado e com capacidade de mobilizar vários saberes no ato de educar.

Assim, há preocupação com a formação docente considerando, especialmente, os professores iniciantes. Estes ao concluírem o processo de formação para o magistério, antes de assumirem a docência, acompanhavam um professor já experiente. Tal exigência, conforme Franca (1952, p. 90), é expressa na regra 9 do reitor que prescreve que no "fim dos estudos da Filosofia, antes de partirem para os colégios, os futuros mestres sejam confiados a um homem profundamente versado na experiência do ensino, *docendi peritissimum,* que os inicie na prática viva do magistério". Nas entrelinhas desta afirmação visualiza-se uma estreita relação entre teoria e prática na formação do professor jesuíta. O autor continua seu relato dizendo que nesta experiência o novo docente era submetido a "exercício de prelação, ditado, correção de trabalhos escolares e outros ofícios do bom professor". A formação do educador jesuíta era compreendida como um processo integral: teoria, cultura e prática, dimensões que constitui nas palavras do autor o "bom professor".

Depois de um meio século de trabalho, revisão, estudo minucioso, sobre aspectos pedagógicos, formação do educador, exigências do magistério, reflexões estas fundamentais para a elaboração do *Ratio,* em janeiro de 1599, é publicada a edição definitiva do *Ratio Studiorum.* Franca (1952, p. 23) destaca que a publicação do *Ratio* "representava os resultados de uma experiência de meio século. Experiência rica, ampla, variada, que talvez constitua um caso único na história da pedagogia". Assim, o processo percorrido até a aprovação oficial do *Ratio* se expressa em um manual prático, com métodos de ensino que orientam os professores na organização das aulas. A figura central e responsável pelos colégios é o reitor, auxiliado pelo prefeito de estudos. Franca (1952, p. 46), destaca que o:

> Braço direito do reitor, na orientação pedagógica, é o *prefeito de estudos.* Homem de doutrina e de larga experiência no ensino, acompanha de perto toda a vida escolar, visita periodicamente as aulas, urge a execução dos programas e dos regulamentos, forma e aconselha os novos professores, articula a atividade de todos. Guarda fiel das tradições, assegura, com a unidade atual da obra pedagógica, a sua continuidade no tempo.

Percebe-se que na organização do *Ratio* são confiadas ao prefeito de estudos várias atividades, dentre estas a formação e o aconselhamento dos novos professores. Frente à proposta pedagógica, os jesuítas eram conscientes da importância da formação e do acompanhamento aos docentes, especialmente aos iniciantes, pois o bom êxito do processo educativo depende de professores identificados e qualificados profissionalmente.

O currículo do *Ratio,* para o ensino superior e os cursos secundários, revela uma preocupação com a formação alargada do sujeito, pois contemplam as humanidades, a dimensão filosófica, cultural, a gramática e lógica. As ciências modernas ainda não adentraram nesse currículo. Cada curso com suas peculiaridades, mas em todos estão presentes as disciplinas das humanidades. Franca (1952, p. 49) destaca que o currículo era assim representado *currículo teológico* (4 anos) composto pelas disciplinas: Teologia Escolástica, Teologia Moral, Sagrada escritura, Hebreu. O *Currículo filosófico:* (1° ano) composto pelas disciplinas de Lógica e Introdução das Ciências; (2° ano) composto pelas disciplinas de Cosmologia, Psicologia, Física e (3° ano) composto pelas disciplinas de Psicologia, Metafísica, Filosofia Moral. O *Currículo Humanista* abrange 5 classes: 1ª- Retórica; 2ª- Humanidades; 3ª- Gramática Superior; 4ª- Gramática Média e 5ª- Gramática Inferior.

Diante do currículo apresentado percebe-se que eram diversos os saberes docentes que constituíam a identidade do professor e que eram mobilizados na organização e execução das aulas. Contudo, se olhássemos o currículo a partir de nossa realidade sentiríamos falta de algumas disciplinas. Franca (1952, p. 50) ressalta que:

> Para julgar com acerto este currículo e a ausência de disciplinas que hoje nos parecem indispensáveis num curso secundário, convém lembrar a situação cultural do século XVI. Nem as ciências experimentais haviam tomado o desenvolvimento que hoje conhecemos nem as línguas modernas a importância que lhes deu posteriormente o surto progressivo das nacionalidades e o enriquecimento das respectivas literaturas.

Neste sentido, destaca-se a compreensão de que o professor constitui sua identidade e o processo educativo acontece dentro do contexto social, que ao longo da história se modifica. O reiterado pelo autor expressa a importância de olhar para o *Ratio Studiorum* tendo presente o contexto histórico e social em que o mesmo foi

elaborado. Assim, em relação à organização prática dos horários das aulas, por exemplo, Franca (1952. p. 50) relata que “o *Ratio* supõe 5 horas de aulas por dia, duas horas e meia pela manhã e outras tantas pela tarde. (...) a ordem estabelecida, porém, pode ser alterada de acordo com os costumes locais”. Percebe-se a flexibilidade de horário em consideração a cada realidade em que o *Ratio* será aplicado.

Os jesuítas foram flexíveis também na organização do currículo ao longo da história e na ampliação de disciplinas e saberes que constituíam requisito para ser professor. Franca (1952, p. 54) destaca que “com o correr dos anos e o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, introduziram-se outras disciplinas e alargaram-se os respectivos programas. Os colégios da Companhia acompanharam constantemente o ritmo progressivo das ciências modernas e muitas vezes contribuíram para acelerá-lo”. Acrescenta ainda que o “currículo do *Ratio* conseguiu organizar e sistematizar o que de melhor havia em seu tempo” (Idem, p. 55).

Em relação à metodologia de ensino havia uma multiplicidade de métodos oferecidos pelos quais os mestres podiam optar com liberdade ou inventar novos métodos de ensino. A este respeito Franca (1952, p. 57) pondera que:

> A própria multiplicidade de métodos propostos já deixa uma ampla liberdade de opção adaptada à diversidade de dons e a variedade de circunstâncias. Ao mestre, além disto, se confere largos poderes de iniciativa, não só no emprego dos métodos indicados, se não também na invenção de outros. Norma e liberdade, tradição e progresso balançam-se em justo equilíbrio.

Nas entrelinhas observa-se que a liberdade concedida aos professores na organização da aula, na escolha do método para desenvolvê-la, pressupõe docentes com autonomia intelectual, conhecimentos e identificados com o ofício. A concepção da educação presente no *Ratio Studiorum* se espelha na fisionomia da época em que a mesma nasceu. Franca (1952, p. 79) destaca que “como se vê, a finalidade da educação é encarada, com largueza de vistas, em todos os seus aspectos, individuais e sociais, intelectuais e religiosos”. Resumindo pode-se afirmar que o *Ratio* previa a formação integral do sujeito. Franca (1952, p. 79) ainda destaca que “no plano do *Ratio,* enquanto os cursos universitários visam mais diretamente à formação profissional, o secundário tem uma finalidade, acentuadamente humanistas”. Isto revela a formação humana e profissional, visando sujeitos emancipados. Com esta perspectiva para o processo educacional, certamente a

formação docente também visava formar professores com conhecimento alargado, capazes de atingir a finalidade de educar o homem para salvar a sua alma.

A este respeito Franca (1952, p. 86) reitera a importância do professor: “outro fator de vital influência na pedagogia do *Ratio* e essencial à eficiência de qualquer sistema educativo, é a importância decisiva por ele atribuída ao mestre”. Esta consciência da relevância do professor é o primeiro passo para investir na formação docente. Diante da proposta pedagógica dos jesuítas do *Ratio Studiorum* pode-se fazer um contraponto com as proposta da reforma de Pombal citadas anteriormente. Assim, é válido destacar que eram propostas frágeis, em conhecimentos pedagógicos, com ausência de orientações educacionais e sem professores qualificados para dar continuidade ao sistema educacional iniciado pelos jesuítas.

Tobias (1986, p. 56) evidencia que os jesuítas empregavam o método “empírico-intuitivo em que, pela vivência direta, o discípulo recebe educação, a Filosofia, a religião e toda a cultura do professor sem nada de formalismos e nem de ambiente adrede e preparado, mas como por osmose, sorvendo tudo através de intuição”. Isso revela que os saberes e métodos eram construídos partindo das coisas próximas, das vivências, mas a intenção era alçar as coisas do alto. A ação pedagógica dos padres jesuítas estava vinculada a necessidades da realidade. Segundo os relatos históricos, um dos primeiros passos foi aprender a língua Tupi-Guarani e assim dialogar, catequizar e ensinar os indígenas. Mais tarde, a partir dessa necessidade e experiência, José de Anchieta organiza a primeira gramática tupi do Brasil.

Aranha (2006, p. 141) relata que “primeiro os curumins aprendiam a ler e a escrever ao lado dos filhos dos colonos. Anchieta usava diversos recursos para atrair a atenção das crianças: teatro, música, poesia, diálogos em verso. Pelo teatro e dança os meninos aos poucos, aprendiam a moral e a religião cristã”. Percebe-se que os métodos de ensino dos jesuítas eram variados e adaptados à realidade, buscavam caminhos para atingir e despertar nas crianças o gosto e o interesse pela aprendizagem, respeitando o processo de desenvolvimento.

A afirmação de que no período jesuítico havia uma formação/preparação do educador se embasa na formação requerida e no método de ensino utilizado pelos padres jesuítas. Em seu projeto de catequese e instrução das crianças e jovens, os jesuítas exploravam diversos meios para evangelizar e educar. De acordo com os

apontamentos acima, a música, os cânticos, o teatro, os versos, a dança, as tertúlias livres semanais faziam parte do processo de ensinar e aprender.

Considerando estes aspectos na prática pedagógica dos jesuítas pode-se afirmar que no método da educação jesuítica havia um processo de formação para o educador e um método a ser seguido que orientava as práticas educativas. Assim, havia um conjunto de saberes e exigências presentes na formação e na constituição da identidade do educador jesuíta. Frente à reflexão acerca da atuação e do método pedagógico dos jesuítas, evidencia-se que a reforma ilusória proposta por Marquês Pombal conduziu a educação ao fracasso. A expulsão dos Jesuítas e com eles a riqueza curricular e pedagógica do *Ratio Studiorum* passou a ser marcada pela carência, de políticas, de recursos, de projeto, de ausência de métodos e de profissionais qualificados para ensinar. Essa desqualificação profissional e educacional após a expulsão dos jesuítas é consequência da improvisação: ausência de formação, ausência de proposta pedagógica, instabilidade acerca do conteúdo a ser trabalhado, importação de modelos pedagógicos distantes e inapropriados para a realidade educacional do Brasil, agravam a frágil educação brasileira.

A expulsão dos jesuítas fragilizou/eliminou a possibilidade de manter no frágil sistema educacional brasileiro professores identificados com a educação e comprometidos com o ato de ensinar. É válido ressaltar que o *Ratio Studiorum* é marcado por um currículo de disciplinas humanísticas e de cultura geral. Contudo, se pensado em termos de forma e conteúdo é possível identificar em sua organização a presença traços marcantes de uma racionalidade instrumental (técnicas, métodos, conhecimentos e instrumentos) importantes para a formação e essenciais para uma prática educativa qualificada. Razão pela qual podemos aprender, ressalvadas as críticas à intencionalidade da educação jesuítica, muito de uma tradição que marcou e mantém marcas em nossa educação.

2.3 O ILUMINISMO NO BRASIL: A REFORMA DO MARQUES DE POMBAL

Em relação às ideias iluministas voltadas à educação, Aranha (2006, p. 176) destaca que: “um dos aspectos marcantes do Iluminismo, período muito rico em reflexões pedagógicas, foi a política educacional focada no esforço para tornar a escola leiga e função do estado”. Isso significa desvincular a educação da religião.

Ainda segundo Aranha (2006, p. 174), “no contexto histórico do iluminismo, não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia. A escola deveria ser leiga (não religiosa) e livre (independente de privilégios de classe)”.

As ideias iluministas visavam o avanço das ciências e da razão humana. Nesse contexto, o ensino jesuítico vira polêmica, principalmente pelo fato de ser de cunho religioso com enfoque nas disciplinas de formação humana e teológica e muitos foram os questionamentos sobre o conteúdo do ensino jesuítico. Aranha (2006, p. 130) relata que “a Companhia de Jesus foi acusada de decadente e ultrapassada. Afinal, o ensino universalista e muito formal distanciava os alunos do mundo, tornando-o ineficaz para a vida prática”. Acentua-se a crítica questionando o ensino formal e enfatiza-se a valorização a vida prática. Nas entrelinhas constata-se o advento de uma concepção mais utilitarista, pragmatista e técnica de educação.

O resultado desta polêmica foi a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marques de Pombal em 1759, fato que ocasionou a desestruturação do frágil sistema educacional brasileiro. Pombal expulsou os jesuítas sem nenhuma proposta ou alternativa para suprir o gargalo deixado. Neste sentido Azevedo (1963, p. 540) pondera que:

> Com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de mediadas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. Quando o decreto do Marquês de *Pombal* dispersou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para o outro todos os seus colégios, de que não ficaram senão os edifícios, e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelhamento de educação, montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro.

Ante o cenário constata-se que não ocorreu nenhuma reforma no sistema educacional. Azevedo (1963, p. 540) destaca que após a destruição da educação com a expulsão dos jesuítas, Pombal “esperou treze anos para começar e reconstruir, no período de um governo, o que os jesuítas conseguiram em dois séculos”. Os brasileiros sem os jesuítas sentem-se órfãos, sem profissionais da educação qualificados. Tobias (1986, p. 97) destaca que sem a presença dos jesuítas e abandonados pela prometida reforma do Ministro Português, “os

brasileiros recorreram ao que dispunham: professores leigos ou não, frequentemente improvisados, em geral sobra de outras profissões, mais de uma vez, porém, os mestres eram próprios padres ou capelães de engenho".

É relevante destacar que os jesuítas foram expulsos, mas sua filosofia permaneceu no Brasil. Tobias (1986, p. 97) reitera que "a filosofia da educação jesuíta prosseguiu eficientemente no Brasil; tanto melhor quanto menos percebida e menos denunciada: os padres e capelães de engenho, os professores leigos, praticamente todo o Brasil docente de então era fruto da educação do jesuíta". Neste sentido, percebe-se que o educador identificado e comprometido com o ato de ensinar marca a vida dos estudantes. A este respeito Tobias (1986, p. 97) afirma que "quem educa, coloca no educando o ideal e a imagem de si mesmo; ainda mais quando, como no jesuíta, a instrução é meio para a educação, e instrução é instrumento para a edificação do ideal que, no caso, é ser cristão".

É significativa essa afirmação acima, pois revela a importância de profissionais qualificados, identificados e com ideais para lutar pela educação. O que não era o caso nem o interesse de Pombal. Tobias (1986, p. 90) destaca que "primeiro Marques de Pombal era político, homem ocupadíssimo e sem formação filosófico-educacional para ser o autor intelectual das reformas educacionais, por ele decretadas para Portugal e para o Brasil". Conforme Aranha (2006, p. 191), as vantagens proclamadas pelo "ensino reformado decorriam da intenção de oferecer aulas de línguas modernas, como o Francês, além de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais, no espírito dos novos tempos e contra o dogmatismo da tradição jesuítica". Diante do reiterado, trata-se de um currículo que fragmenta, que visa a disciplinas das áreas exatas e o repúdio das disciplinas humanas, consideradas pela autora como "dogmas dos jesuítas".

Frente a essa realidade e com a expulsão dos jesuítas a educação Brasileira passou a ser orientada por resoluções e alvarás e isto revela um sistema educacional desorientado sem professores qualificados, sem plano de estudo. Azevedo (1963, p. 541) relata que a educação após a expulsão dos jesuítas é seguida "apenas de resoluções (alvará de 28 de junho de 1759), tendentes a substituir aulas e classes que foram suprimidas, abrira uma brecha tão profunda quer na obra da missão de catequizar quer na educação da mocidade colonial, que nenhuma dessas medidas pode depois repará-la". Aranha (2006, p. 191) também reitera que "o marquês de Pombal não conseguira de imediato introduzir as

inovações de sua reforma no Brasil, após ter desmantelado a estrutura jesuítica, o que teria provocado o retrocesso de todo o sistema brasileiro".

A partir do enfraquecimento educacional ocasionado pela expulsão dos jesuítas, a educação enfrentou um longo período de fragilidades, o ardor e o impulso educacional das origens aos poucos se apagavam. De acordo com Azevedo (1963, p. 541) "somente trezes anos depois da expulsão da Companhia, e desse alvará com que se pretendeu reorganizar os estudos de humanidades". Assim, após a saída dos jesuítas foram realizadas várias tentativas para reorganizar o processo educacional. Quem segurou as pontas para que a reforma pombalina não chegasse à fragmentação geral de cultura foi o Estado e a Igreja. De acordo com Azevedo (1963, p. 543) depois da expulsão dos jesuítas foram os Frades Franciscanos que reorganizaram em 1776 as escolas com cursos graduados e sistematizados. O autor ainda reitera que:

> Se, portanto, com a reforma pombalina, não houve na colônia uma "fragmentação essencial de cultura", porque a união da Igreja e do Estado e a própria tradição cultural ainda mantinha resistente e extremamente viva a unidade, de fundamento religioso e humanístico, é certo, que, do ponto de vista formal, de organização, à "unidade de sistemas" sucedeu a fragmentação na pluralidade de aula isoladas e dispersas.

Neste contexto percebe-se que a igreja conseguiu manter a unidade nestes dois aspectos, porém no que diz respeito à organização do sistema educativo aconteceu à fragmentação: disciplinas trabalhadas isoladas, fragmentação do conhecimento, ministrada por professores leigos sem formação e sem os conhecimentos/saberes básicos para ministrarem as aulas. Não havia propriamente uma preocupação com a formação docente e aquela preocupação metódica do *Ratio Studiorum* foi desaparecendo. Azevedo (1963, p. 543) destaca que a fragmentação da estrutura educacional tornou-se "grave quando o governo reformador não soube ou não pode recrutar os mestres de que tinha necessidade, assegurar-lhe uma situação condigna, nem submetê-los a uma disciplina capaz de introduzir no pessoal docente a unidade necessária de vistas e de esforços".

Além da desvalorização e desqualificação da profissão docente, Pombal também suprimiu, em grande medida, as humanidades do currículo. Trata-se de propor um currículo mais afinado com os novos tempos, o avanço das ciências. Tobias (1986, p. 108) reitera que "na Reforma de Pombal, a filosofia devia reduzir-se à lógica, especialmente à Física. E, assim, as Ciências Naturais, sobretudo fizeram

entrada no currículo e na filosofia da educação do Brasil. As Ciências Matemáticas, todavia, já tinham sidas cultivadas pelos jesuítas". Nesse movimento, Tobias (1986, p. 117), destaca duas figuras emblemáticas na história da educação brasileira nos três primeiros séculos: "o jesuíta, especialmente Pe. Manuel Nóbrega e o Marquês de Pombal, que centralizaram cada um a seu modo, duas filosofias de educação bem diferentes". Trata-se de afinar a educação com os novos ventos da ciência.

Constata-se que Pombal, de quem se esperava a reforma educacional, não tinha identificação e nem formação no campo da educação, pois a preocupação da reforma de pombal visava à retirada do poder da mão da Igreja e o reestabelecer na figura de um poder iluminado, um déspota esclarecido à brasileira. Neste sentido, proporcionar educação aos filhos de família pobre não era muito interessante, pois formar o pensamento crítico incomoda e questiona o poder dominador. De acordo com Tobias (1986, p. 92)

> A reforma educacional, segundo ribeiro Sanches, deve abranger os três níveis: primário; médio e superior. (...) No ensino primário, devem ser afastados, das 'escolas de ler e escrever', todos os filhos de pobres e de pessoas do campo, porque se estes se alfabetizarem, ou deixarão o campo, ou, quererão ser outra coisa e não pescadores, ou roceiros, ou oficio humildes, como seus pais. 'E esta é a origem porque os filhos de lavradores fogem da casa de seus pais: o remédio seria abolir todas as escolas em semelhantes lugares'.

Com a promessa da reforma da educação de Pombal podemos observar a história educacional do Brasil a partir de dois períodos: a educação Cristã e a aristocratização da educação. A primeira revela a identidade do educador, que era o padre, era perpassado pelos conhecimentos religiosos, em que a formação humanística e teológica se destacavam. Para Tobias, (1986, p. 95) a "educação cristã' é o início da 'aristocratização do Ensino'. Com a educação Cristã, o mestre era o jesuíta, o padre; a escola era a aldeia dos missionários e o colégio dos padres". É claro que ali se revela a identidade do professor, a organização da aula e do ambiente escolar traduzem isso. Reitera Tobias (1986, p. 95) que o ambiente de ensino dos jesuítas destacando que a educação estava "encharcada de ambiente e de elementos religiosos; o ensino era gratuito, o rico e o pobre podiam receber educação; a filosofia e a teologia tinham proeminência, a ponto de se gerar o mito do padre; a filosofia era respeitada; o Latim era matéria central do curso médio". Quanto à aristocratização do ensino, Tobias (1986, p. 96) reitera que "a educação brasileira,

além de expulsar o jesuíta, é leiga, tendendo para ser laica; os mestres rareiam e aceitam o magistério como trabalho inferior e vergonhosamente remunerado".

Com a expulsão dos jesuítas o cenário educacional do Brasil muda. A reforma pombalina introduz as aulas régias e estas acontecem de forma precária. De acordo Saviani (2010, p. 108): "as aulas régias foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores", as ciências humanas são substituídas pelas ciências experimentais. A profissão do professor (exigente e com méritos na Companhia de Jesus) passa a ser desvalorizada. Certamente este cenário da educação influencia na motivação para investir na tarefa de professor.

Nesse cenário quem assumiu o ofício docente foram os leigos que veem o magistério como trabalho semiqualificado e inferior. A profissão do professor passa a ser desvalorizada e inferiorizada, esvaziada do sentido da educação e dos requisitos exigidos de qualificação profissional do magistério, como era requerida pelo *Ratio Studiorum*.

Conforme Tobias (1986, p, 97), nesse novo contexto "o magistério não mais é profissão de projeção e nem de pessoas de responsabilidade e que se prezam; é de heróis, quando não de maltrapilhos, as ciências experimentais, sobretudo a Física e a Matemática alijam fora a Filosofia e a Teologia e consequentemente o Latim". Um dos temas debatidos em nosso tempo a respeito da profissão docente é o não reconhecimento do professor e sua baixa remuneração. Esta realidade é histórica, tem seu início com a expulsão dos jesuítas do Brasil e com a ilusão da reforma educacional prometida por Pombal. De acordo com Tobias (1986, p.104):

> Brasil, sobretudo o Brasil-Colônia, era pobre, muito pobre, de maneira que os governos, tanto da distante metrópole quanto da explorada Colônia, não podiam, nem de longe, arcar com o pagamento da quase totalidade dos professores do ensino brasileiro. Daí nasceram em âmbito nacional e vindo de cima, *a remuneração indigna e ofensiva dos professores do Brasil.* E, como consequência da mesquinhez do ordenado, certo desdém pelo magistério, que se constituirá, em fator ponderável para a criação de mitos, como o Mito do Doutor (Dr.), formado em Direito e, mais tarde, o Mito do Doutor (Dr.), licenciado em Medicina. Toda a História da Educação Brasileira está coalhada de exemplo de mau tratamento e do desdém dispensado ao professor. Além da remuneração ofensiva, o atraso do pagamento do miserável ordenado do professor, é mais uma triste da deletéria tradição, multisecularmente cultivadas pelos governos do Brasil, pelas autoridades, pelas diretorias de escolas, por toda a parte, com pleno viço e revoltante injustiça.

A desvalorização do professor influenciou a qualidade da formação docente e do ensino. A baixa remuneração leva os professores formados e bem conceituados a optarem por outras possibilidades de trabalho e deixam o magistério como uma carta na manga. Isso gera grandes preocupações, pois nestas condições corre-se o risco de o magistério ser assumido por profissionais pouco competentes para mobilizar os saberes necessários à prática educativa.

Essa desvalorização por parte da coroa desmotiva a busca pela profissão. Tobias (1986, p. 105) evidencia que "a reforma do ensino primário, médio ou superior é, antes de mais nada, reforma de remuneração. Sem pagamento condigno, os melhores professores, os mais gabaritados cientistas e investigadores, ou abandonam o magistério ou procuram outras profissões". Assim, a falta de remuneração digna leva o professor a fazer da educação, de acordo com o autor "um simples "bico", ou então, como se torna cada vez mais frequente, deixam, muitas vezes, o Brasil".

Além da baixa remuneração, exigia-se do professor utilizar um único manual para organizar e ministrar as aulas, este fato elimina a autonomia e o protagonismo na atuação profissional. De acordo com Tobias (1986, p. 134) o ensino elementar, médio e universitário, tanto em Portugal quanto no Brasil, estava fundamentado "na antiquíssima exigência de o professor ter de lecionar à base de um manual único, acabou descambando para o uso exagerado e irracional do manual, gerando, em ambiente universitário, as conhecidas "sebentas", nome dado as apostilas do professor". Para, além disso, esse método apostilar apoiado na memorização limita a formação para o pensar autônomo, tanto do educador como do educando. Para Tobias (1986) esta forma de organização do ensino assentado em um texto único corrompe o "próprio magistério" e no estudante reafirma a memorização "que os dá de volta decorados".

Frente a esta realidade de aniquilamento da autonomia do professor em organizar e ministrar as aulas e também as diversas reformas enfrentadas, desde a expulsão dos jesuítas, ocasionou um esfriamento no sistema de ensino, foram poucas as escolas fundadas e nem se menciona claramente o processo de formação docente. Assim, na história da educação no Brasil, por um longo período houve grande confusão em relação aos métodos a serem utilizados. Aqui se pode questionar em meio a esta experimentação de diferentes métodos de ensino e de incertezas na forma de ensinar, que saberes docentes constituíam a identidade do

professor? Que liderança os mesmos exerciam? Tobias (1986, p. 206-207) ressalta que:

> Então, desacreditado o governo e sem líderes educacionais, estabelece-se uma liberdade suspeita em educação e na prática de métodos pedagógicos; cada um aplica, sem base científica e sem fundamentação pedagógica, o método que melhor lhe pareça. E, desalentados no ano de 1865, confessam as autoridades da província de Minas Gerais: 'Em Minas nunca existiu método algum de ensino'. Em certa época agitou-se a questão dos métodos, enviaram-se a Europa dois moços; voltaram e foram desviados de seus destinos, e continuou-se a ensinar, como se tinha ensinado até então, como se ensina hoje. O que se vê e o que se ouve numa classe de ensino primário é um concerto infernal e monótono, uma espécie de canto descompassado e confuso, composto de gritos de uma modulação especial. Grita o mestre, grita o discípulo, gritam os monitores, todos gritam, e finalmente ninguém aprende.

É válido recordar que o método pedagógico utilizado pelo professor influencia na aprendizagem do aluno. Neste sentido, Tobias (1986, p. 208) relata que os métodos adotados "eram métodos desinteressantes e, como consequência, levavam ao Método da Decoração, à papagueação e ao desinteresse pela escola, pelos estudos e por tudo o que respirava instrução, por isso, os manuais de leitura do primário eram obras de adultos". Ao se pensar o método é importante levar em consideração a realidade do aluno, o nível de reflexão, não existe um método que seja aplicável a todas as realidades, pois a realidade não é pré-formatada. Na história da educação do Brasil foram experimentados diferentes métodos europeus. A dificuldade de encontrar o método eficaz e adequado pode estar vinculada à ausência de um processo de formação docente.

Com a ausência de professores capacitados para responder as demandas do processo educativo, iniciam-se as aulas régias. Segundo Azevedo (1963, p. 543) "a educação que era dada quase exclusivamente em escolas confessionais, os colégios de padres, passou a ser ministrada nas escolas". Estas aulas eram ministradas por mestres leigos ignorantes nos conhecimentos a serem trabalhados, isto é, sem formação e limitados de formação pedagógica. Azevedo reitera que os mestres leigos "dessas aulas e escolas, que não chegaram a assimilar o espírito da reforma pombalina, mostravam, pelo geral, segundo testemunho da época, não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico" (Ibidem, p. 543). Destaca-se que com o início das aulas régias agravou-se a fragilidade da educação, pois o contexto era carente de professores qualificados para ministrá-las.

A reforma pombalina desencadeou mudanças no cenário da educação brasileira, pois com a expulsão dos jesuítas aos poucos foram suprimidos os ideais educacionais plantados por mais de dois séculos pela Companhia de Jesus. Neste sentido, é valido destacar que os ideais dos jesuítas visavam à educação de qualidade que provinha de um sólido processo de formação do professor. Aranha (2006, p. 127) destaca que "a eficiência da pedagogia dos jesuítas deveu-se ao cuidado com o preparo rigoroso do mestre e à uniformidade de ação". Nas entrelinhas da expressão "cuidado com o preparo rigoroso do mestre" entende-se seriedade no processo formativo. A essa seriedade na formação do professor estão vinculados o início e os avanços educacionais do período jesuítico no Brasil. Ainda segundo Aranha (2006, p. 129), "os jesuítas tornaram-se famosos pelo empenho em institucionalizar o colégio como local por excelência de formação religiosa, intelectual e moral das crianças e dos jovens".

Frente à complexidade do papel do professor no processo educativo, os jesuítas tinham uma grande preocupação com a formação dos mestres. Franca (1952, p. 87) relata que "fator vital do *Ratio* e essencial à eficiência de qualquer sistema educativo, é a importância decisiva por ele atribuída ao mestre. 'Tudo depende do professor', dizia o P. João Bonifácio, um dos grandes pedagogos jesuítas dos primeiros tempos[15]". A afirmação revela a consciência acerca da importância da formação docente e da missão educadora. Franca (1952, p. 88) destaca que:

> Num conceito justo e integral da missão educadora, a formação do mestre deve ser também inteira e completa abraçando todos os aspectos da perfeição humana. Não é só pela sua inteligência culta e ilustrada, é pela sua personalidade toda que o educador modela no educando o homem perfeito de amanhã.

A expressão "pela sua personalidade toda" remete pensar em termos da construção da identidade do professor. Esta construção, na Companhia de Jesus, se dava em um longo e intenso processo de formação. Franca (1952, p. 88) destaca que na formação do jesuíta "a formação *moral* é a primeira preocupação da

---

[15] Franca (1952, p. 87), usa a abreviatura ***P.*** José Bonifácio, esta abreviatura é o indicativo de que é um padre, pedagogo, da companhia de Jesus. Esta informação foi extraída do artigo **A pedagogia católica clássica e a proposta pedagógica Jesuítica contemporânea** de Zildete Inácio de Oliveira Martins, da revista **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 19, n. 5/6, p. 391-417, maio/jun. 2009.

Companhia de Jesus. Ao entrar na fileira, o futuro formador de almas começa por dedicar dois anos inteiros exclusivamente à formação da alma própria".

Concluído este intenso processo de formação moral, que será aperfeiçoado ao longo de toda a vida, o jovem jesuíta inicia sua formação intelectual. De acordo com Franca (1952, p. 89) "dois outros anos são ainda consagrados ao estudo mais profundo das letras clássicas, latim, grego, hebreu". É válido destacar que na versão do *Ratio* de 1586 surgiu a ideia de este processo de formação moral e das letras clássicas habilitá-los ao magistério, mas manifestações provindas dos provinciais considerou a importância de agregar a formação filosófica antes de iniciar a atuação no magistério. Além das exigências apontadas, a Companhia requer uma sólida "formação filosófica de, pelo menos, três anos pareceu-lhes preparação indispensável ao exercício fecundo do ensino. A Filosofia dava aos futuros mestres uma visão orgânica da vida, amadurecia-lhes o espírito (...) e a experiência de vida" (Ibidem, p.89). Sendo assim, na nova versão do *Ratio* ficaram constituídos três anos de formação filosófica.

Para atuar no ensino superior o processo formativo era ainda mais longo. Segundo Franca (1952, p. 90), uma vez "concluindo o seu magistério, o jovem mestre volta aos bancos do discípulo; por quatro anos consagra-se todo ao estudo da Teologia, e, a seguir durante um biênio, especializa-se na disciplina que constituirá o objeto de seu ensino universitário". Após este longo itinerário formativo, relata o autor que "não está ainda contente o *Ratio.* À cultura da inteligência julga indispensável acrescentar-se uma iniciação *profissional* ao estudo das disciplinas do currículo, uma formação pedagógica".

É válido reiterar que Pombal ao expulsar os jesuítas rompe com um sistema educacional organizado, com professores provindos de um processo formativo de qualidade e preparados para ensinar e formar a pessoa de forma integral, sem nenhuma perspectiva de propostas para reconstruir ou dar continuidade no processo educativo iniciado pelos jesuítas. Este contexto de reformas sem planejamentos implica na perda da qualidade educacional. De acordo com Azevedo, (1963, p. 45):

> A reforma pombalina planejada para o Reino, não só golpeou profundamente, na Colônia, o ensino básico geral, pulverizando-o nas aulas de disciplinas isoladas (aulas régias). Sem qualquer plano sistemático de estudos, como ainda cortou, na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino para os planos superiores.

Este golpe abalou os ideais dos jesuítas, pois o reformador ignorou o que se tinha iniciado em termos de construção\avanço educacional e sem propostas para oferecer, pois não tinha experiência de educação e não conhecia a realidade brasileira, mas veio disposto a realizar uma reforma com visão da realidade europeia. Segundo Azevedo (1963, p. 545) "tudo, até os detalhes de programas e a escolha de livros, tinha de vir de cima e de longe, do poder supremo do Reino". Neste contexto, percebe-se que uma reforma sem planejamento a longo prazo, sem estudo da realidade, sem considerar a história construída, coloca a perder o caminho já percorrido. De acordo com Azevedo (1963, p. 545)

> Tanto ao ensino médio que se dissolveu no regime de "aulas", como ao ensino superior que se achava em esboço no curso, de artes do plano jesuítico, subtraíram-se todas as possibilidades de desenvolvimento, com a falta de recursos e dos órgãos necessários a assegurar a continuidade da ação docente e os seus progressos.

Com a expulsão dos jesuítas, a educação brasileira fica estagnada por quase meio século. Azevedo (1963, p. 553) evidencia que "entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa par ao Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo *hiatus* que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial". A desorganização é fruto da falta de proposta educacional para colocar no lugar modelo pedagógico jesuítico.

Destaca o autor que nenhuma organização veio de fato "substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários foram na Colônia, os grandes focos de irradiação da cultura".

O resultado desta desorganização foi o surgimento das aulas isoladas, disciplinas fragmentadas, professores sem formação profissional, ausência de um processo formação docente que constituísse a identidade do professor. Azevedo (1963, p. 553) destaca que surgiram: "aulas isoladas de matérias fragmentárias e dispersas, que mal chegaram a tomar o aspecto de ensino sistemático, em raros colégios religiosos estabelecidos em conventos".

2.4 DO IMPÉRIO À PRIMEIRA REPÚBLICA

A educação encontrava-se em um caos e era urgente mudar este cenário. Segundo Tobias (1986, p. 117) “o ano de 1808 trouxe para o Brasil a terceira grande figura da educação nacional: D. João VI, rei de Portugal”. Um monarca estadista com a decisão de criar escolas, desenvolver a educação, prioriza para além da educação para o provo, a criação de escolas profissionalizantes. Tobias (1986, p. 118) relata que nos ideais do monarca “havia urgência de se criar escolas para a formação de oficiais, de médicos e de engenheiros. Sem os diplomados por essas três profissões nem ele, o rei, nem a corte, nem o Brasil, e nem o Reino Unido poderiam subsistir. Era, portanto, questão de vida e de morte”. Percebe-se, neste contexto, que o objetivo de D. João era formar profissionais úteis e necessários às demandas da coroa, da administração e segurança do império. As novas escolas são criadas dentro da perspectiva de profissionalizar, isto é, formar para as exigências do novo contexto. Segundo Tobias (1986, p. 118)

> Se o rei se preocupava e plantava escolas, não era diretamente por amor a cultura brasileira; simplesmente era por interesse seu e por interesse de Estado; antes de mais nada, eram finalidades e preocupação desmesuradamente profissionalizantes e utilitárias. A finalidade por conseguinte, da educação de D. João VI era de formar, não o homem, não o brasileiro, mas sim exclusivamente o profissional, sobretudo o profissional de que, então, mais urgentemente necessitava: o oficial, para defender a nação, a corte e o rei; o médico, para cuidar da saúde de todos e o engenheiro, sem o qual as Forças Armadas não podiam andar.

A proposta de D. João VI de iniciar escolas para responder as necessidades dos serviços públicos. Segundo Azevedo (1963, p. 562), “D. João VI e seus conselheiros, visavam antes de tudo, às formações especializadas e a preparação de um pessoal capaz de atende ao serviço público”. Buscou responder o mais rápido possível todas as necessidades, porém com um sistema educacional, movido pela funcionalidade e utilidade técnica para cuidar das necessidades e interesses da coroa. Isto significa proporcionar o conhecimento necessário para responder as demandas dos trabalhos da esfera pública. Azevedo (1963, p. 553) destaca que era preciso antes de tudo “prover à defesa militar da Colônia e formar para isso, oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a esta necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia da marinha e, em 1810, a academia Real Militar, com oito anos de cursos”.

Assim, os cursos oferecidos atendiam os interesses imediatos da coroa. Azevedo (1963, p. 562) destaca que:

> Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha: criaram-se então, em 1808, na Bahia, o curso de cirurgia que se instalou no Hospital Militar e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e de cirurgia a que se acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que, ampliados em 1813, construíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil.

Percebe-se o florescimento de cursos profissionalizantes, de caráter profissional e instrumental que surgem diante das necessidades do contexto. Neste sentido, Azevedo (1963, p. 562) relata que "não eram menos necessários homens instruídos e técnicos em economia, agricultura e indústria: fundaram-se na Bahia, a cadeira de economia em 1808, o curso de agricultura em 1812, o de química (abrangendo química industrial, geologia e mineralogia) em 1817", áreas de ensino de atuação estritamente técnica. Azevedo (1963, p. 562), destaca também o surgimento do "desenho técnico em 1818, e, no Rio de Janeiro, o laboratório de Química, (1812) e o curso de Agricultura em (1814)". Todos os cursos que surgiram tinham em vista o aprender fazer para reproduzir e produzir seja no âmbito urbano como no rural. Para Azevedo (1963, p. 562) "[...] todos se destinavam a suprir deficiências absolutas de técnicos que satisfizessem às necessidades do meio brasileiro em transição para um tipo de vida mais urbana e industrial e para uma melhor organização da economia agrícola do país". O currículo emergente distancia-se da proposição dos jesuítas. Nas palavras de Tobias (1986, p. 120), "deste modo, longe, muito longe anda a educação do Brasil de D. João VI daquela educação do Brasil, a Terra de Santa Cruz dos jesuítas. A educação literária derivada da *Ratio Studiorum* sumiu do panorama brasileiro".

Nesses relatos consta-se que o interesse que regia o sistema educacional em todos os âmbitos era dirigido a questões práticas, de produção, visava-se a urbanização, o surgimento\fortalecimento da indústria e também o avanço da produção na agricultura. Azevedo (1963, p. 563) ressalta que "quase toda a obra escolar de D. João VI, impelida pelo cuidado de utilidade prática e imediata, pode-se dizer que foi uma ruptura completa com o programa escolástico e literário do período colonial". O programa escolástico visava à catequização, formação da fé e da cultura e a instrução dos sujeitos, processo este lento e gradativo. Contrariamente, D. João VI tinha como interesse, em sua obra escolar, a utilidade prática imediata.

Com a proclamação da Independência do Brasil em 1822, abrem-se novas perspectivas para as políticas educacionais. Azevedo (1963, p. 563) relata que

“proclamada a Independência e fundado o Império do Brasil em 1822, a vitória dos liberais sobre os conservadores e os debates travados na Constituinte de 1823 anunciavam uma orientação nova na política educacional, sob os impulsos dos ideais da Revolução Francesa”. Acrescenta Azevedo (1963, p. 564) que “pela primeira vez, as preocupações da educação popular, como base de sufrágio universal, passam a dominar o espírito da elite culta”. Essa inversão do olhar resulta na defesa da educação popular na Assembleia constituinte de 1823. Azevedo (1963, p. 564) reitera que:

> Desse movimento político em favor da educação popular e que se manifesta nos debates e nas indicações apresentadas na Assembleia Constituinte, dissolvida em 1823, não resultaram senão a lei de 20 de outubro de 1823, que aboliu os privilégios do Estado para dar instrução, inscrevendo o princípio de liberdade do ensino sem dar restrições: o artigo 179, n°. XXXII, da Constituição outorgada pela Coroa, em 11 de dezembro de 1823, que garante “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos” e, afinal a lei de 15 de outubro de 1827. A única que em mais de um século garante a criação de escolas de primeiras letras a todas as cidades vilas e lugarejos (...).

No relato do autor percebe-se que a educação no Brasil andou a passos lentos. Depois da expulsão dos jesuítas a coroa demorou a voltar o olhar à população das vilas e lugarejos. Foi um longo caminho que, muitas vezes, resultava somente em leis, sem concretude. Azevedo (1963, p. 564) evidencia que “os resultados, porém, desta lei que fracassou por várias causas, econômicas, técnicas, e políticas, não corresponderam ao intuito do legislador; o governo se mostrou incapaz de organizar a educação popular no país; poucas, as escolas que se criaram[16]”.

Percebe-se que o bom êxito tanto do sistema educacional como da formação dos professores não dependem somente das leis, pois estas uma vez aprovadas precisam sair do papel. Diante da fragilidade da organização do sistema educacional brasileiro, esse adere como uma alternativa adotar métodos de ensino europeu. A este respeito Azevedo (1963, p. 564) reitera que “na esperança ilusória de se resolver o problema pela divulgação do método *Lancaster*[17] ou de ensino mútuo que

---

[16] A Lei que fracassou várias vezes, segundo Azevedo (1963, p. 564) é “a Lei de 15 de outubro de 1827, a única que em mais de um século se promulgou sôbre o assunto para todo o país e que determina a criação de escola de primeiras letras em tôdas as cidades, vilas e lugarejos (art. 1°), e, no art. XI, “escola de meninas nas cidades e vilas mais populosas”.

[17]Métodos novos eram tentados conforme a vaga dominante na Europa. Celebrizou-se no Brasil, o método Lancaster, também chamado de Método do Ensino Mútuo, ou do Ensino Simultâneo experiências pedagógicas, realizadas na Inglaterra, trouxeram para a educação brasileira um método,

quase dispensava o professor transcorreram quinze anos (1823-1838) até que se dissipassem todas as ilusões".

Neste sentido, percebe-se que buscar solução para o problema em métodos europeus foi uma ilusão, pois eram métodos distantes da realidade brasileira, que não respondiam às necessidades. O método de *Lancaster* quase dispensava o professor. Diante disso, constata-se que esta possível "substituição" do professor descarta a preocupação com a formação docente. A fragmentação do conhecimento evidenciado no ensino profissionalizante não favoreceu o estabelecimento de um pensamento coletivo ao sistema educacional brasileiro, pois não levou em consideração o todo do país, as diferenças de nível cultural e econômico das províncias. Azevedo (1963, p. 567-568) relata que:

> Certamente a ausência, na educação do país, de um pensamento coletivo ou de unidade de orientação, não era mais do que uma expressão de que uma das expressões do estado flutuante e molecular da sociedade, que resultou do caráter fragmentário da nossa formação social e das divergências fundamentais de interesses e de ideias, ligadas às diferenças de nível cultural e econômico das províncias, como das classes sócias (...). Foi esse estado de inorganização que social que dificultou a unificação política e impediu a consolidação educacional num sistema de ensino público, se não uniforme e centralizado, ao menos subordinado a diretrizes comuns.

Essa fragmentação enfraqueceu a educação no Brasil. Como consequência pondera Azevedo (1963, p. 568) que "a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam cada um na sua direção". Este contexto manifesta além do descaso político, uma descontinuidade do processo educativo, um sistema educacional desarticulado, com uma frágil formação de professores, quando existente.

---

considerado eficientíssimo, quase miraculoso, recebido com entusiasmo, unicamente explicável pela carência de espírito crítico da então cambaleante educação brasileira. Prometia-se à Nação que o Método de Lancaster, com um mínimo de professores, iria instruir um número máximo de alunos; por exemplo, para ministrar aulas a 500 alunos, só seria necessário um professor que, então, se socorreria, como de mini-professores, os "decuriões", de dez estudantes dos mais inteligentes, que repetiriam a matéria às classes de 50 alunos: as "decúrias". Assim sendo, a 1° de março de 1823, foi decretado o emprego do Método Mútuo. Contudo, já em 1833, arrefecia o entusiasmo pelo sistema e o Ministro Campos Vergueiro não encorajava a fundação de novas escolas com este método. Finalmente depois de vinte anos de experiência decepcionantes, é que o governo e seus aplicadores aceitaram a derrocada do método, atribuindo-a ainda, não ao método em si, mas sim ao Brasil, que não oferecia as condições necessárias para sua aplicação (Tobias, 1986 p. 146-147).

Desde a proclamação da Independência até a proclamação da República foi criada somente uma instituição de cultura geral, o Colégio Pedro II, fundado em 1837, um estabelecimento de ensino secundário bem conceituado. De acordo com Azevedo (1963, p. 570), nesta instituição "os estudantes, terminando o curso de sete anos, recebiam o grau e as cartas de bacharel em letras". Reitera que foi o Colégio mais importante que o império criou em termos de humanidades de disciplina que visam o ensino além da técnica e da produção. O que impressiona neste período é que foi criada somente uma escola que focaliza as humanidades em um país extenso geograficamente. Segundo Azevedo (1963, p. 570),

> Apesar da solenidade que o decreto de 20 de dezembro de 1843 imprimiu a cerimônia da colação de grau de bacharel em letras, estabelecendo o juramento sobre o Evangelho, a imposição do Barreto branco, e a assinatura do pergaminho Ministério do Império, o colégio Pedro II estava longe de se equiparar a uma faculdade de letras ou a uma instituição superior de estudos desinteressados. Ele foi, desde as suas origens, um grande colégio de humanidades, o mais importante em termos de humanidades, o mais importante criado pelo governo do império e, no domínio dos estudos literários, a única instituição de cultura e de formação geral, embora em nível secundário, como foram também os únicos existentes no país, no domínio dos estudos científicos, sem a ideia de aplicação dos cursos de ciências físicas, matemáticas, e naturais introduzidos na organização da Escola de Engenharia militar e civil.

Ressalta Azevedo (1963, p. 580) que temos um ensino elitizado e de baixa qualidade em que "faltavam instituições destinadas aos estudos filosóficos metódicos e à pesquisa científica, em que se desenvolvem o espírito crítico e experimental e o gosto da observação e dos fatos". Esta fragilidade na história da educação do Brasil é consequência dos diversos decretos e projetos que orientaram ou não o sistema educacional e marcaram a história nos meados do século XIX. Os decretos e projetos de lei ocasionaram acertos e erros nas iniciativas, sendo estes limitados por falta de recursos e de liderança educacional nas decisões tomadas. Neste sentido Azevedo (1963, p. 584) destaca que "a instrução do primário, confiada às províncias, vai-se organizando por um sistema "de tentativas e de erros", em conformidade com os recursos limitados de cada uma delas e ao capricho das circunstâncias, quais o predomínio deste ou daquele grupo partidário". Quanto aos professores, Azevedo (1963, p. 586) relata que "o pessoal docente, quase todo constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação especifica".

No ano de 1835 surge uma esperança de mudar este cenário dos docentes com o surgimento da primeira escola normal do Brasil na Província do Rio de

Janeiro. Criada pela Lei N° 10 de 1835, que determinava que houvesse na província uma escola normal para formar quem desejasse ingressar no magistério. Tanuri (2000, p. 64) relata que esta escola seria "regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã".

Anos depois da fundação da primeira escola normal no Rio de Janeiro, a experiência foi se espalhando a outras províncias que também iniciaram instituições semelhantes. Tanuri (2000, p. 65) destaca que "a organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império". Diante do ponderado pelo autor, percebe-se uma proposta de formação docente bastante limitada.

Em relação ao currículo destas escolas, Turani (2000, p. 65), relata que "era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo". Em relação à infraestrutura, prédio, instalação e equipamentos, o autor destaca que esta era "objeto de constantes críticas nos documentos da época".

Frente ao relatado constata-se que a escola normal fundada com o objetivo de formar os futuros profissionais do magistério, surge em condições fragilizadas e destinadas ao fracasso. Tanuri (2000, p. 65) relata que nas condições disponíveis "tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império". Diante disso, percebe-se que o início de um projeto de formação de professores no Brasil se deu neste clima de instabilidade e insegurança, na expressão do autor, em um contexto de "constantes mediadas de criação e extinção". Tobias (1986, p. 143) evidência que o Presidente da Província do Paraná relata: "reconheço a necessidade de uma Escola Normal; mas no Brasil elas têm sido plantas exóticas: *nascem e morrem quase no mesmo dia*". Diante disso é válido destacar que apesar da fragilidade do início as escolas normais tinham uma preocupação com a formação do professor.

Por um longo período de tempo a educação brasileira e a formação docente tramitaram no campo experimentação de métodos, reformas, sem uma estabilidade

no sistema de ensino. Neste sentido, é válido destacar que o surgimento de diversas escolas de ensino técnico profissional, que predominavam em meados de 1911, resultava de reformas da educação que eram realizadas de forma fragmentada, o que não as enquadrava em nenhum sistema de ensino. Para Azevedo (1963, p. 638) "a dispersão dessas e outras instituições que surgem isoladas, e não chegam a enquadrar-se em nenhum sistema, provém, sobretudo, do caráter fragmentário das iniciativas e reformas e da completa ausência de uma política de educação".

Acerca dessas políticas o autor (1963, p. 639) ainda evidencia que "uma análise, ainda que sucinta da estrutura do sistema educativo em formação, no período republicano até 1930, mostra à evidência que, de um lado, a falta de diretrizes uniformes de uma política escolar e, de outro, a multiplicidade de sistemas".

Esta multiplicidade gera uma dualidade entre União e Estados. Azevedo (1963, p. 640) destaca que:

> Se examinarmos a organização vertical dos sistemas escolares, da União e dos Estados, será fácil verificar, em cada um deles, uma dualidade de sistemas, sobrepostos, constituindo dois mundos que se mantinham separados desde o império, e entre os quais a República não procurou lançar as pontes de ligação: o ensino primário, normal e técnico-profissional, de um lado, e o ensino secundário e superior, de outro lado, ou por outras palavras, o sistema de educação popular e o de formação da elite.

Foram diversas as reformas e mudanças ocorridas no transcorrer da história da educação brasileira. É válido ressaltar que na segunda metade do século XIX houve o movimento de laicidade do ensino, que se concretizou com a Constituição Brasileira de 1891. É importante destacar, como relata Filho (1996, p. 114), que a referida Constituição na seção da declaração de direitos, art. 72, § 6° que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". Evidencia ainda na (p. 116) que "O dispositivo do Art. 72, inciso VI, é decorrência do princípio adotado na constituição da separação da igreja e do estado, que se refletiria no sistema educacional". A partir desta constituição, o ensino foi declarado leigo e dever do estado.

Sendo o ensino dever do estado, em 1930, Cria-se o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Destaca-se que a reforma de 1928, que aconteceu no Distrito Federal, foi de grande importância na história da educação brasileira, pois introduziu novas formas pedagógicas. Este acontecimento

desencadeou novas políticas de educação no Brasil. D acordo com Azevedo (1963, p. 656 – 657) a referida reforma “introduziu novas ideias e técnicas pedagógicas, a reforma de 1928, no Distrito Federal, inaugurava efetivamente uma nova política no Brasil”. Esta reforma, destaca Azevedo (1963, p. 657), baseou-se “numa concepção democrática da existência e no respeito da pessoa humana se pretendeu alcançar, na capital do país, era aquela “educação universal” a que se refere *John Dewey* e que põe ao alcance de todos as suas vantagens”. Neste contexto de reformas educacionais é importante repensar o professor e sua qualificação para responder as novas ideias pedagógicas almejadas pela reforma. Inovar o ensino influencia na inovação do processo de formação do professor.

2.5 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

As reformas da década de 1930 e as mudanças na educação laicizam o ensino o que provoca uma luta a partir de dois grupos: os que defendiam o Ensino Religioso como disciplina regular e os que a consideravam disciplina facultativa. O manifesto de 1932 foi um marco importante para a história da educação no Brasil, como destaca Azevedo (1963, p. 667): “no manifesto de 1932, ‘a reconstrução educacional no Brasil’, se analisa o problema da educação nacional seus aspectos, se definem os princípios e se traçam, pela primeira vez, as diretrizes de um programa geral de educação”. Este manifesto tinha como perspectiva a unidade política educacional. Reitera que “a ideia de um sistema completo de educação com uma estrutura orgânica, e a construção em consequência, de um sistema de ensino, flexível e tanto quanto possível unificado em todos os graus e no qual teoria e prática são estreitamente conjugadas; a unidade política educacional” (Ibidem, p. 667).

Pensar a educação no prisma da unidade política educacional significa pensar a política em nível nacional. Segundo Azevedo (1963, p. 667), “não foi o manifesto apenas uma “declaração de princípios”, que teve grande repercussão e suscitou diversos debates, nem somente um documento pelo qual um grupo de educadores tomou posição em face dos mais graves problemas da educação nacional”. Destaca Azevedo (1963, p. 667) que o manifesto foi “um vigoroso esforço para constituir uma nova política educacional e propor à execução um dos mais largos planos escolares que já se traçaram no Brasil”. Certamente estas mudanças no plano escolar influenciaram diretamente no conhecimento a ser exigido dos professores. O que se

evidencia no exposto é que a história não é linear e está sujeita a transformações, cada período com suas particularidades.

No início do século XX, A educação brasileira passa por transições, inicia-se a luta, conhecida como Manifesto dos Pioneiros que aconteceu em 1932, coordenado por um grupo de educadores que almejavam para a educação a passagem da aristocratização para socialização. Tobias (1986, p. 271) relata que: "Relativo é o nome que o renomado grupo de educadores brasileiros se deram no célebre *manifesto dos "Pioneiros*" *educação nova.* Pioneiros, realmente, o são; não, porém, da introdução, mas sim da difusão da Pedagogia Nova no Brasil". O autor problematiza o termo "relativo", para evidenciar que além do pioneirismo foram os propagadores da Pedagogia Nova.

O Manifesto de foi um marco importante para a história da educação no Brasil, Azevedo (1963, p. 667) destaca que no manifesto de 1932, aconteceu "a reconstrução educacional no Brasil. Para tal, se analisa o problema da educação nacional, se definem os princípios e se traçam, pela primeira vez, as diretrizes de um programa geral de educação". Este manifesto tinha como perspectiva a unidade política educacional. Azevedo reitera que "a ideia de um sistema completo de educação com uma estrutura orgânica, e a construção em consequência, de um sistema de ensino, flexível e tanto quanto possível unificado em todos os graus e no qual teoria e prática são estreitamente conjugada; a unidade política educacional" (Ibidem, p. 667).

Pensar a educação na perspectiva da unidade política educacional significa pensar a política em termos de um projeto nacional. Este manifesto não foi somente uma declaração de princípios, mas teve grandes influências no sistema de ensino. Segundo Azevedo (1963, p. 667) não foi o manifesto apenas uma "'declaração de princípios', que teve grande repercussão e suscitou diversos debates, nem somente um documento pelo qual um grupo de educadores tomou posição em face dos mais graves problemas da educação nacional", além disso, o autor destaca que o manifesto foi ainda "um vigoroso esforço para constituir uma nova política educacional e propor à execução um dos mais largos planos escolares que já se traçaram no Brasil". Certamente esta mudança no plano escolar influenciou as exigências do conhecimento do professor.

O Manifesto dos Pioneiros elaborou um documento composto por uma pluralidade de tópicos,[18] parâmetros para orientar o processo educacional. Neste trabalho serão enfocados alguns tópicos, ou seja, os que correspondem diretamente ao objetivo desta pesquisa. Saviani (2010, p. 243) relata que apresentados os esclarecimentos preliminares, o documento "passa a tratar dos "fundamentos filosóficos" da educação, começando pelas "finalidades da educação". Esclarece-se, aqui, que toda a educação se guia sempre por uma "concepção de vida", a qual, por sua vez, é determinada pela estrutura da sociedade". Esta concepção implicação na formação e atuação dos mestres sempre se baliza em alguma referência: "o mestre orienta-se, sempre, por um ideal ao qual se devem conformar os educandos. Se uns consideram este ideal abstrato e absoluto, outros o tomam como concreto e relativo" (Ibidem, p. 243).

Com a expressão "relativo" o autor evidência que o conteúdo real deste ideal é flexível e varia de acordo com o contexto social de cada época histórica. Nesse sentido Saviani (2010, p. 244) enfatiza que a Educação nova pretende organizar "a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos".

No tópico do documento que se refere ao Estado em face da educação Saviani (2010, p. 245) reitera os seguintes princípios: "função essencialmente pública da educação; escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação". Frente a este contexto fica explicito que o Manifesto dos Pioneiros compreende a educação como função primordial do Estado. Reitera ainda que "com efeito, ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde ao dever do Estado

---

[18] Os tópicos que compõe o documento do manifesto dos pioneiros, de acordo com Saviani (2010, p. 241-242) são: "Introdução: Movimento de renovação educacional Diretrizes que se esclarecem Reformas e a Reforma 1. Os fundamentos filosóficos e sociais da educação: Finalidades da educação Valores mutáveis, 2. A organização e administração do sistema educacional: O estado em face a educação a) a educação, uma função essencialmente pública b) A questão da escola única, c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, A função educacional a) A unidade da função educacional b) Autonomia da função educacional c) A descentralização, 3. As bases psicobiológicas da educação: O processo educativo, O conceito e os fundamentos da Educação Nova, 4. Planejamento do sistema, conforme os princípios enunciados: Plano de reconstrução educacional a) As linhas gerais do Plano b) O ponto nevrálgico da questão c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil d) O problema dos melhores. A unidade da formação dos professores e a unidade de espírito o papel da escola na vida e a sua função social. Conclusão: A democracia- um programa de longos deveres".

de garantir a educação contando com a cooperação das demais instâncias sociais". O autor também destaca que "o Manifesto propõe a aplicação desses princípios à escola oficial que destinada a todas as crianças dos 7 aos 15 anos. Esta seria a escola única que asseguraria uma educação comum, igual para todos" (Ibidem, p. 245).

Frente às orientações e tópicos do documento, o Manifesto dos Pioneiros se constitui em um plano de reconstrução da educação nacional, integrando os níveis de ensino que estavam marcados pela fragmentação. Neste contexto, Saviani (2010, p. 247) relata que no documento propõe, então, "um sistema orgânico com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternais e jardins de infância, articulada com a educação secundária unificada, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos".

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como é descrito por alguns autores, é relevante retomar e considerar as características da escola nova. Esta surge inspirada pelas ideias pedagógicas que compreende a criança como centro do processo de desenvolvimento e da aprendizagem. Esta concepção diverge da escola tradicional que compreendia o professor como centro do processo de aprendizagem. Segundo Mizukami (1986, p.15) na escola tradicional "o professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita passivamente, a escutá-lo".

Na perspectiva da escola nova o enfoque da aprendizagem volta-se para o aluno. Mizukami (1986, p. 38) relata que "O professor em si não transmite o conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos". Para ela "o aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes à aprendizagem, que tem significado para ele, e que, portanto, são os mais importantes" (Idem, p. 53). Evidencia que "as qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática compreensão da conduta do outro a partir do referencial deste outro e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno)".

O professor escolanovista é um facilitador do processo de aprendizagem, o que significa que este deve considerar e acolher a vontade do aluno para ajudá-lo em suas aprendizagens. Pelo fato de o aluno ser o centro da aprendizagem, a função do professor não é ensinar, mas criar espaços para que o mesmo aprenda. Neste movimento evidencia-se uma passagem, de uma pedagogia tradicional centrada no professor, transmissor do conhecimento, para uma pedagogia centrada nos alunos e

em seus processos de aprendizagem. Na escola nova invertem-se os papéis, o aluno passa a ser o centro das aprendizagens e o professor um facilitador. Portanto, o professor escolanovista é aquele que acompanha o processo, o que configura novas exigências a identidade do professor.

2.6 DA DITADURA MILITAR AO NOSSO TEMPO

A partir da metade da década de 1960 surgem os indícios do advento da pedagogia tecnicista, acordos MEC/USAID, que preveem mudanças no cenário educacional brasileiro. Saviani (2010, p. 381) relata que a pedagogia tecnicista surge com “base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Organizar o processo educativo a partir dos princípios da razão instrumental que tem como padrão a objetivação e a operacionalização é descaracterizar o potencial do sistema educativo e formativo. Saviani (2010, p. 382) pondera que “[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Frente a esta ponderação é importante refletirmos que quando falamos de subjetividade estamos falando do ser humano com sua história, potencialidades e abertura para conhecer.

Ao privilegiar a dimensão técnica Candau (1982, 1987) destaca que “o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.” (apud PEREIRA, 2013, p.147). Esses aspectos refletem a dimensão do planejar e do fazer. Na sequência a autora evidencia que “[...] a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica” (ibidem, p. 147), marcas do contexto histórico, do cenário que a educação brasileira vivenciava naquele momento.

A instrumentalização técnica, pouco qualificada, presente no processo de formação foi característica na década de 1970. No âmbito da pesquisa, segundo Candau (1987) Citada por Pereira (2013, p. 150), “as licenciaturas eram estudadas fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais”. Nesse contexto Feldens (1984, p. 17) destaca que “experimentação, racionalização, exatidão e

planejamento tornaram-se as questões principais". As dimensões "experimentação", "racionalização" e "exatidão" descritas pelo autor remetem a dimensões técnicas de produção, vinculadas à razão instrumental.

O termo eficiência, presente nesse cenário, remete à ideia de produção e relações de produtividade e competitividade. No caso da escola e do processo de ensino e aprendizagem, significa que o ensino e o aprendido mudem efetivamente os comportamentos do aprendiz. O fato de visar à eficiência acarretou de acordo com Saviani (2010, p. 383) "uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização". Essa realidade continua presente até o presente momento de nossa história educacional.

Na conclusão de sua obra História das Ideias Pedagógicas no Brasil, Saviani relata a realidade frente ao tecnicismo. Neste apanhado, desde a virada do ano 1970 para 1980, questiona como o professor pensava a sua prática educativa? Aponta que o professor tinha uma cabeça escolanovista, pois durante a formação tinha presente este modelo. Conforme Saviani (2010, p. 446) o professor "acreditava que sua classe teria poucos alunos, para que pudessem se relacionar com eles. Entendendo que o segredo da boa aprendizagem era a atividade dos alunos, esperava contar com biblioteca de classe, laboratório, material didático rico e variado", mas a realidade era bem diversa.

Com uma formação cheia de princípios escolanovistas e com boas intenções, o professor se dirigia à classe destinada e ao se deparar com a realidade, era grande a frustração. Segundo Saviani, (2010, p. 446) encontrava "em frente a sua mesa, a sala superlotada de alunos; atrás, um quadro negro e... giz". O professor constata que a escola idealizada com todos os recursos imaginados não foi encontrada na realidade. "Eis... pois, o primeiro ato de seu drama: sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria que atuar eram as da escola tradicional. Isso significa que ele deveria ser o centro do processo de aprendizagem".

O relato revela que o professor se deparava com uma realidade para a qual não tinha sido preparado ao longo do processo formativo. Nas condições da escola tradicional o processo de aprendizagem era centrado no professor que tinha a tarefa de transmitir os conteúdos. De acordo como Saviani (2010, p. 446) o professor "deveria ser o centro do processo de aprendizagem, deveria dominar com segurança os conteúdos fundamentais que constituem o acervo cultural da humanidade e transmiti-lo de modo que garantisse que seus alunos os assimilassem". Na

continuidade o autor destaca que este drama era motivo para muitos desanimarem, desistirem ou até se revoltarem.

Neste contexto é importante distinguir as proposições de cada um dos três modelos pedagógicos, Saviani (2011, p. 382) faz esta distinção ao afirmar que “na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório”. Em relação à pedagogia nova o autor destaca que “a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno (...)”. Por fim, na pedagogia tecnicista o autor relata que “o elemento fundamental passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo (...)”.

Assim, o drama do professor formado nas características da escola nova que se depara com as exigências da escola tradicional, não foi único drama dos professores na história. Saviani (2010, p. 447) relata que o segundo drama vivenciado pelo professor é que “deveria ser eficiente e produtivo. Deveria atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio”. Tal exigência do tecnicismo é característico da ditadura militar. Esta concepção estreita a vinculação da educação/escola e do professor com o sistema produtivo. Destaca ainda que “o professor demonstrava boa vontade, ensaiava enquadrar-se no esquema, mas ... como podia identificar-se com algo que parecia não ter nada a ver com ele, que era tão impessoal?” É um questionamento pertinente e o autor levanta outro: será que o processo de formação e a realidade escolar possibilita o professor construir sua identidade docente ou impõe uma identidade pronta, pré-formatada?

O terceiro ato que provocou drama nos professores foi, de acordo com Saviani (2010, p. 447), que o professor “fora atingido pelas invectivas da tendência crítico-reprodutivista e passará de vítima a réu, já que a escola reproduzia as relações sociais vigentes por meio da formação da força de trabalho e da inculcação da ideologia dominante”. Nesse sentido, o desânimo se abatia sobre o professor e uma “onda de pessimismo invadia sua mente. Passava-lhe pela cabeça a ideia de mudar de profissão, mas as coisas não eram tão simples assim. Afinal, não fora sem alguma razão que ele acabou tornando-se professor”.

Saviani (2010, p. 448) relata que no ano de 1980 ocorreu um ensaio para a efetivação de uma educação mais crítica e transformadora. Contudo, esse ensaio não teve força suficiente e “sobreveio, na década de 1990, o império do mercado

com as reformas de ensino neoconservadoras". Neste contexto surge o quarto ato de drama dos professores que se reveste de algumas peculiaridades. Saviani (2010, p. 448) enfatiza que se continua do pedindo do professor "que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar suas ações por objetivos predefinidos, seguindo regras pré-estabelecidas", como na perspectiva tecnicista.

Neste período, compreende-se que o professor está em um constante processo de aprendizagem. Segundo Saviani (2010, p. 448-449) "acena-se, então, os cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano". Percebe-se de forma acentuada a presença da formação instrumental e técnica, aprender o que será utilizado. Pondera que "o mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível, que a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e de baixo custo". Nesse sentido, alinha-se a escola e a própria formação de professores a lógica produtiva do mercado.

Saviani (2010, p. 449) evidencia uma "descrença no saber científico e a procura de "soluções mágicas" do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto (...)". Essas fórmulas desqualificam a formação do professor que não deve ser romântica ou estritamente instrumentalização, pois efetivamente não resolvem o problema da escola. De acordo com o autor nesse tipo de "cultura escolar", o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

O drama atual[19] segundo Saviani (2010, p. 451), é que o professor também "é vítima da inclusão excludente. No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários". Assim, constata-se na formação docente e no processo formativo a presença acentuada e dominante da instrumentalização do professor. Isso significa uma formação marcadamente técnica e instrumental conformada ao aprender o que

---

[19] A expressão *atual* se refere ao ano de 2001, pois este foi o marco temporal delimitado pelo autor nesta obra.

necessário para ser eficiente e eficaz na tarefa educativa em estreita relação com as demandas do mercado.

Visualiza-se que o movimento da formação docente enfrentou transformações, o que reforça a ideia de ser um processo dinâmico em construção. Pereira (2013, p. 148) apresenta um breve resumo das temáticas que forma ênfase nos trabalhos acadêmicos no Brasil, nas três últimas três décadas do Século XX. Enfatiza que "nos anos de 1970: treinamento do técnico em educação; nos anos de 1980: a formação do educador; nos anos de 1990: a formação do professor-pesquisador" eram as tônicas dos processos formativos. André (2010, p. 176) agrega a esse relato que "nos anos 2000 a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente, o foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas[20]". Se compreendemos a identidade como um processo dinâmico, o mesmo pode se afirmar sobre as pesquisa que abordam a identidade do professor.

Esses dramas vivenciados pelos professores são indícios de identidade, pois as mudanças nos ideários pedagógicos exigiam mudanças na identidade docente. Significa que era necessário adaptar-se às exigências do novo cenário. Frente à realidade surge o seguinte questionamento: nestas condições é possível protagonizar a identidade docente? Percebe-se que em cada modelo pedagógico eram delineadas novas exigências para o profissional docente. Foram essas novas exigências que ocasionaram os dramas descritos por Saviani. Os dramas eram consequência da fragilidade do processo de formação docente que o preparava ajustado a um dos modelos pedagógicos e ao ingressar para a sala de aula deparava-se com as exigências de outro modelo pedagógico.

Ante o constatado no capítulo percebe-se a importância de avançarmos no que diz respeito à construção da identidade docente, pois constata-se que em muitas circunstâncias as políticas, as propostas educacionais e as propostas de formação influencia/moldam (impõem) a identidade do professor. Sendo assim, até que ponto o professor tem autonomia para construir sua identidade? Que possibilidades há de construir biografias? Como exigir que o professor pense sua trajetória se o cenário não lhe possibilita? Esses questionamentos nos inquietam e movem a (re)pensar o

---

[20] André (2010, p. 176) relata que chegou "a 53% do total dos estudos sobre formação docente, 2007". Estes 53% mencionados pelo autor se referem as pesquisas sobre a formação docente, tendo como temática a identidade do professor.

processo de formação docente de forma que possibilite a construção de identidades como trajetória e biografia, este é o desafio que segue.

3 PARA ALÉM DA RAZÃO INSTRUMENTAL: TRAJETÓRIAS E BIOGRAFIAS DOCENTES

O primeiro capítulo refletiu sobre a construção da identidade do sujeito e da identidade professor. Constatou-se que essa construção é um movimento dinâmico marcado pelo inacabamento. Pelo fato de ser temporal está sujeita a mudanças e transformações, o que entendo que possibilita pensar a identidade do professor como uma trajetória biográfica. Outro aspecto importante a ser considerado é que a identidade é construída dentro de um contexto social. Esse contexto marca o sujeito, que se identifica e passa a fazer parte de um grupo e de uma comunidade.

Entendendo a identidade docente como movimento, destaca-se que ela é dinâmica e inacabada, nesta perspectiva é significativo tanto o processo de formação inicial como o de formação continuada. A expectativa em relação ao processo formativo é que possibilite ao futuro professor e ao já em exercício, a construção/reconstrução dos saberes docentes que o identificam e o integram em grupo profissional com características próprias.

O capítulo 2 indiciou, reconhecendo seus limites, na história da educação e da formação de professores, os saberes docentes implicados na constituição da identidade do professor. Esse retorno à história possibilitou constatar diferentes facetas na história da educação e da formação de professores no Brasil. No período jesuítico, especialmente no método pedagógico do *Ratio Studiorum,* percebe-se que havia preocupação com a formação do professor, identifica-se a organização de um plano de formação com clareza dos conteúdos, com formação cultural e introdução ao ofício docente.

Se houve um abandono no período pombalino, em outros momentos, a formação assume outras facetas. Escola nova, pedagogia tecnicista, teorias crítico-reprodutivistas, as concepções neoprodutivistas, etc., marcam a formação de professores e a sua identidade. No cenário atual, mesmo com as conquistas, contribuições de diferentes perspectivas críticas e progressistas, tem se alargado as propostas instrumentalizadoras de formação de professores. É importante evidenciar que a razão instrumental influenciou tanto o processo de formação docente, como o processo educativo, em alguns períodos da história esta influência aconteceu de forma mais sutil (pragmatismo da escola nova) e em outros de forma mais objetiva (pedagogia tecnicista e neoprodutivista). Este contexto resultou em identidades

instrumentalizadas, não protagonizadas, vinculadas à lógica da produção que visa sujeitos preparados para responderem as demandas do mercado. Nestas perspectivas instrumentalizadoras não há espaço para pensar identidades como trajetórias e biografias.

É válido aclarar e distinguir que a racionalidade instrumental é uma dimensão fundante da formação do professor e distinta da razão instrumental discutida por Adorno e Horkheimer. Nesse sentido, este trabalho questiona os contextos em que a formação docente foi restringida à lógica da instrumentalização, que desencadeou a compreensão do professor como técnico-funcional.

Considerando o movimento feito até o momento, este capítulo tem como objetivo pensar a formação docente na perspectiva da construção de identidade enquanto trajetórias e biografias. Toma-se como indicativo para essa reflexão as três dimensões/exigências propostas para a formação de professores sugeridas por Mario Osório Marques (1990) na obra *Pedagogia a Ciência do Educador* que são: a dimensão hermenêutica, a dimensão crítico-reflexiva e a dimensão epistêmico-instrumental. Pensar a construção da identidade do professor partindo destas três exigências é compreendê-la como uma constante construção, isto é, como trajetória e biografia protagonizada pelo sujeito.

3.1 BIOGRAFIAS E TRAJETÓRIAS SÃO POSSÍVEIS PARA A DOCÊNCIA?

Conceber o processo de formação do professor na perspectiva da construção da identidade como trajetórias e biografia é entendê-la como um constante movimento, vir a ser, como sustentado no primeiro capítulo. Significa reconhecer que o professor constrói sua identidade por meio dos saberes docentes que serão mobilizados no seu fazer pedagógico. Essa compreensão resgata o sentido primordial da formação docente como construção e sustenta que o ofício do professor vai além da reprodução de saberes e conhecimentos.

A esse respeito Sacristán (1995, p. 74) pondera que “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”. A expressão “se desenvolver”, utilizada pelo autor, reforça a ideia de que o professor está em constante construção/desenvolvimento. Essa

compreensão é fundamental no processo de constituição da identidade, pois o reconhecimento do inacabamento está vinculado ao biografar-se.

As dimensões acima mencionadas abrem a possibilidade de formar professores identificados, emancipados, esclarecidos da tarefa de educar e construir o conhecimento, de pensar e refletir sobre o próprio pensamento e, por fim, de construir sua trajetória docente. Nóvoa (1995, p. 25) destaca que "a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente se uma identidade pessoal".

Acerca da partícula "re", Fontana (2000, p. 157) levanta um questionamento: "o que significa esse (re) que a gente tanto usa"? Ele remete a ideia de voltar a alguma coisa, fazer de novo: "voltar a fazer, voltar a planejar, ver de novo, fazer de novo, planejar de novo". É relevante este movimento de inacabamento de *idas* e *vindas* quando se trata de itinerário formativo. Por isso, conhecer a tradição, voltar a ela nos permite fazer de outro modo.

Pensar a formação docente, visando à construção de trajetória formativa na visão acima destacada por Nóvoa (1995), é considerar que a subjetividade do sujeito professor implica em um processo formativo continuado e na ação profissional. Pimenta (2009, p. 10) destaca que "a compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas etc. Perspectivas que constituem o que se pode chamar de *cultura profissional da ação,* ou seja, que permita aclarar e dar sentido a ação". Se os professor as ignora, dificilmente, protagonizará sua ação docente.

Compreender o processo formativo a partir da perspectiva filosófica histórica, sociológica, psicológica, dimensões importantes de acordo como relatado por Pimenta (2009), requer um olhar para todos os aspectos que constituem o ser professor e sua identidade profissional. Pensar a formação a partir deste contexto é possibilitar aos sujeitos a construção de uma identidade como trajetória e biografia. Este movimento exige uma postura de abertura à incompletude humana, uma abertura ao diálogo e ao outro.

Nesse sentido, espera-se dos sujeitos o protagonismo em sua tarefa formativa. Esse protagonismo, segundo Imbernón, (2010, p. 81), "passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos

com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos de outros".

A expressão "não ser um mero instrumento nas mãos dos outros", questiona o processo formativo que se conforma com a lógica da instrumentalização. Flickinger (2010, p. 135) destaca que uma formação em que "prevalecessem definições de antemão prontas e em relação às quais não se pudesse rebelar seria a própria negação do sentido propriamente dito pedagógico do "currículo", avesso, como o termo já diz a toda determinação petrificador". Em um currículo e contexto formativo assim, dificilmente se oportunizará ao sujeito protagonizar algo.

Na afirmação do autor constata-se a crítica à razão instrumental/tecnicista, que compreende o processo formativo de forma fragmentada e pré-formatado, concepção esta que elimina a dinamicidade do conceito de formação. Facci (2004, p. 8-9) destaca que "temos assistido a um maior submetimento do indivíduo, a uma maior angústia e medo pela vida e pelo futuro, mais solidão e não o esperado triunfo da liberdade do indivíduo, conforme apregoa o neoliberalismo".

Produz-se indivíduos cada vez mais submetidos à lógica mercantil. No explicitado pela autora está envolvido o medo de não responder as demandas de produção. Frente a essa pressão de produção o processo de formação é submetido a reprodução de conhecimento e técnicas, as quais são requisito para o sujeito ser inserido no convívio social e no mercado de trabalho. Flickinger (2010, p. 187) destaca que no movimento do mercado "quem não se lhe adaptar, perde a chance de integrar-se na normalidade da rede social e de seu ser reconhecido sem restrições". Essa realidade manipula o ser humano e o torna submisso ao sistema dominante.

A dimensão da angústia destacado por Facci (2004) resulta da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, trata-se de entrar na normalidade da vida social e, além disso, é exigência para ser reconhecido como membro da comunidade. Um contexto que produz, pelas suas exigências, sintomas de adoecimento. Flickinger (2010, p. 179) destaca que "a integração do indivíduo no mercado de trabalho que lhe providencia não apenas os meios materiais para sua subsistência, senão, antes de tudo, o reconhecimento como membro valioso da comunidade". Neste sentido, constata-se que o processo de formação é obrigado a estreitar relações com a transmissão da técnica que prepare o indivíduo para atuar na lógica do mercado.

Para formar alunos alinhados com a razão do mercado, requer-se professores alinhados.

Tal lógica requer, também, um alinhamento da formação de professores. Percebe-se que o sistema capitalista, visa à criação de estratégias para dominar o ser humano, alienando-o na atividade de sua auto-produção. Segundo Flickinger (2010, p. 180) “o processo de formação vê-se guiado pelas diretrizes da racionalidade econômica que servem também de critérios para a avaliação dos resultados”. Tal racionalidade configura o que será objeto ou prioridade nos diversos cursos de formação, tanto inicial como continuada.

A redução da formação à ação técnica torna o professor um simples transmissor do conhecimento, sem se envolver no o ato de ensinar. Monteiro (2002, p. 131) ressalta que “o professor era um técnico, facilitador, divulgador...”. Quando o professor é formado na perspectiva da razão técnica, o grande risco é tornar-se um reprodutor das técnicas aprendidas ao longo do caminho formativo. Evidencia ainda que no modelo de formação técnica “a escola, os professores e o ensino ficam reféns do tecnicismo, o que acaba por contribuir para reforçar o modelo educacional reprodutivista, tantas vezes denunciado” (Idem, p. 134). Este contexto limita a compreensão formativa e transformadora da escola e da formação de professores.

Sob o prisma da razão instrumental “os professores são considerados meros instrumentos de repasse de conhecimentos produzidos por outros, desprovidos de um saber próprio” (MONTEIRO, 2002, p.135). Nesse sentido, os professores são desprovidos de protagonismo. A autora pondera que são vistos como suspeitos pela “comunidade científica uma vez que, em seu trabalho, podem distorcer e/ou (re) produzir erros ao simplificar os assuntos que precisam ser ensinados”. Esse contexto responsabiliza estritamente o professor pelo fracasso dos alunos, são vistos como incompetentes, e lhe são impostas pesadas críticas. Monteiro (2002, p.136) ressalta “que quanto as críticas feitas aos professores, acreditamos que são muito exageradas, embora tenham uma base de sustentação. Certamente os professores cometem erros e necessitam de atualização”, mas não se pode esquecer os demais aspectos implicados.

Orientar e avaliar o processo de formação nos padrões da razão instrumental é reduzir o processo formativo aos padrões do sistema capitalista. Flickinger (2010, p. 180 – 181) reitera que: “No que se referem às novas exigências, impostas pela intensificação do ritmo da economia capitalista, quero mencionar, em primeiro lugar,

um fenômeno recente cuja importância vem preocupando as ciências sociais e pedagógicas". O fenômeno que preocupa o autor trata "da reavaliação dos conhecimentos como fatores econômicos em detrimento da importância da produção material. Fala-se, hoje, frequentemente da "sociedade de conhecimento" como etapa posterior à "sociedade de trabalho". Nas entrelinhas dessa afirmação percebe-se, em primeira instância, o trabalho/produção, o que vincula o sistema educativo a lógica econômica e produtiva.

O fato de o processo formativo/educativo ser obrigado a estreitar relações com a razão instrumental e com o sistema produtivo requer do professor a continuidade de seus estudos, pois esse é um requisito para permanecer no mercado de trabalho. Para Flickinger (2010, p. 180 – 181) "Não é mais possível se contentar com uma formação só, que, ao início da carreira profissional providenciasse a base suficiente de conhecimentos para o caminho ao longo de uma carreira linear". Essa afirmação do autor expressa a busca da formação para responder as demandas do mercado, mas é inevitável pensar que a exigência do aprender continuado e requisito para a docência.

Flickinger (2010, p. 180) destaca que "não é de admirar que hoje a busca da porta de entrada para a sociedade de trabalho passe, em primeira linha, pela qualificação do indivíduo segundo as necessidades econômicas", e o responsável por essa formação é o sistema educativo. Estamos sempre correndo atrás da máquina. Precisamos constantemente nos adequar as novas demandas do mercado, da produção. Assim, vincular o processo formativo estritamente à lógica da razão instrumental é descaracterizar a possibilidade de formar sujeitos autônomos. Flickinger (2010, p. XIX) ressalta que a instrumentalização "e autoinstrumentalização do ser humano no contexto de uma pedagogia orientada nos princípios da objetividade e instrumentalidade pós-cartesiana trazemos o risco da desvirtuação da pedagogia de seu sentido originário que é a formação e humanização do ser humano". Foi o que as pedagogias alinhadas com os modelos produtivos fizeram ao longo de nossa história da formação de professores.

Frente à realidade instrumentalizadora, que tem se acentuado no processo formativo, destaca-se a importância de pensar a formação docente de forma alargada. Interrogar a lógica do mercado permite-nos buscar caminhos para pensar/repensar o sentido originário da formação e humanização dos sujeitos e do futuro professor, compreendendo o processo formativo com um constante

movimento de (re) construção, como trajetória e biografia. O próximo subtítulo se ocupará dessa proposição.

3.2 IDENTIDADES BIOGRAFADAS: UM DIÁLOGO COM MARIO OSORIO MARQUES.

O conhecimento do ser humano, especialmente do profissional docente é uma construção imersa em um vasto campo de saberes diversos que dialogam. Segundo Marques (1990a, p. 13) "faz-se necessário um conhecimento inserido no campo mais vasto onde se inter-relacione ele com os demais saberes disponíveis, isto é, num campo teórico abrangente". Essa consideração é significativa, pois concebe a formação docente como uma construção complexa, com seus saberes específicos e ao mesmo tempo imersa num campo de diálogo que possibilita a reconstrução de saberes. Neste movimento dialógico "os conheceres se iluminem e se entrelaçam uns aos outros e passem a iluminar práticas sociais concretas e determinadas". A expressão "iluminar as práticas sociais" remete à concepção de que a ação educativa/formativa está inserida em um contexto social.

Nessa perspectiva Marques (1990a, p. 53), destaca que "a ação educativa constitui-se em prática social porque a atividade humana distinta do comportamento natural, espontâneo; prática exigente de uma teoria que a constitua e oriente da mesma forma que a teoria é teoria daquela prática especifica". Isso vale também para a formação de professores e para a docência. Para exercer o ofício há muito a ser aprendido de uma tradição. Assim, a identidade se vincula a uma tradição, mas sempre aberta a novas possibilidades.

Este movimento traz à compreensão de que o ser humano é inclinado a constante busca do conhecimento. Hermann (2002, p. 14) enfoca que "a famosa e primeira proposição de Aristóteles, na *Metafísica,* 'todos os homens tem por natureza o desejo de saber' nos remete para a relação do homem com o mundo e a cultura", neste processo a autora também destaca "a constante necessidade que o homem apresenta de construir uma explicação sobre a realidade, fruto de um incessante questionamento da razão". A afirmação da autora reforça a necessidade, de formar docentes identificados, críticos, reflexivos e capazes de oferecer respostas às interrogações que surgem neste processo de busca do saber.

Diante desta realidade que nos interpela, Faccin, (2004, p. 52) destaca que "a reflexão crítica leva o professor a questionar a realidade e a buscar uma sociedade

mais justa e humana, e o professor tem que estar ciente da sua responsabilidade social". A partir desta compreensão se espera que o processo formativo, possibilite aos futuros professores e também aos que já estão em exercício, os conhecimentos para responder a essa perspectiva de busca do conhecimento, o que é parte constituinte do ser humano e do ofício de professor.

Nesse sentido Libâneo (2002, p. 11) enfatiza que "o tema produção de saberes na escola pode referir-se ao aluno e aos processos de aprendizagem, ao professor que produz saberes sobre sua disciplina, sua profissão e sua experiência, e, também, a uma multiplicidade de saberes que intervêm e circulam na vida escolar". No que se trata de pensar e refletir a construção do saber/conhecimento na escola, o referido autor também elenca alguns questionamentos pertinentes para (re) pensar essa temática:

> As escolas vêm produzindo saberes? Em que condições encontra-se a escola brasileira para produzir saberes? Que qualidade de saberes tem saído das escolas? O que os intelectuais do campo educacional vem pensando sobre os saberes escolares? Como os saberes provenientes da pesquisa universitária afetam os saberes e as práticas dos professores? O que os professores que atuam diretamente nas escolas pensam sobre estes saberes? Os professores podem ir além de seus saberes de experiência? Em que condições reais o professor está produzindo saberes? Que saberes dos professores ajudam a produzir saberes de alunos? Durante sua escolarização e quando concluem, os alunos tornam-se preparados para produzirem saberes?

Para esses questionamentos não se tem respostas prontas. Mas como uma possível resposta a esses e aos demais questionamentos realizados acerca da formação docente ao longo da tessitura deste trabalho, algumas remetem ao lugar do professor na constituição de sua própria identidade. Biografar a trajetória do professor significa assumir a construção de sua identidade.

Marques (1990) aponta três dimensões como exigências à formação do professor e à docência: a hermenêutica, a crítico-reflexiva e a epistêmico-instrumental. Como Marques compreende-as a partir do horizonte da linguagem, as dimensões inscrevem-se na perspectiva de reconstrução e de inacabamento, por isso que se presentes na formação inicial e continuada de professores possibilitam-lhes construírem e biografarem as suas trajetórias.

Primeiramente abordar-se-á a dimensão Hermenêutica. Kuhn e Toso (2016, p. 93) destacam que considerar a dimensão hermenêutica[21] na formação docente trata-se "de escavar os sedimentos que se acumularam ao longo de nossa história da educação, da formação de professores e das práticas educativas". Esse processo de escavamento possibilita de acordo com os autores "desvelar o que se encobriu no tempo, oportunizando que se compreenda a concretude de nossa realidade educativa". Os autores propõe desvendar a história para compreender o processo educativo. Nesse sentido, é pertinente relembrar que não existe um sujeito sem história, isto é, que não influencia e não é influenciado pelo contexto social.

Assim, Marques (1990a, p. 93), destaca que "não há uma razão autônoma de todo, um sujeito puro, sem mundo e sem história, oposto a uma realidade exterior por ele manipulável, mas um sujeito que determina o mundo e é por ele determinado". Por isso, é fundamental o professor reconhecer-se nessa tradição, só assim é possível biografar algo em seu ofício docente.

O processo de construção do conhecimento acontece inserido no mundo em que o sujeito está imerso, assim é importante considerar a sua historicidade, pois, esta ilumina a compreensão do contexto atual. Para Marques (1990a, p. 45) "a interpretação do todo de sentido, que se gestou na história e que subjaz às nossas ações no mundo, constitui o horizonte fundante de nosso conhecer". Essa concepção reforça a importância de conhecer e considerar a tradição, pois esta tem muito a contribuir na reflexão acerca da formação da identidade docente no atual cenário.

Nesse sentido, Flickinger (2010 p.107 - 108), reitera que "a hermenêutica afirma estar o ser humano, bem antes de qualquer atividade reflexionante, inserido em seu mundo e dele fazendo parte". Esse aspecto é decisivo para se afirmar que a construção da identidade é influenciada pela historicidade. Kuhn (2016, p. 222) aponta que "a hermenêutica, à medida que nos auxilia a penetrar nos tempos

---

[21] É importante antes de aprofundar a hermenêutica vinculada a formação docente e a educação compreender a origem da hermenêutica, Hermann (2002, p. 15) relata que: "A hermenêutica provém de uma longa tradição humanística, relacionada à interpretação dos texto bíblicos, a jurisprudência e A filosofia clássica. Trata-se segundo as palavras de Gadamer, de uma velha questão. Na acepção corrente, refere-se à arte de extrair sentidos explícitos ou ocultos de textos religiosos, jurídicos ou literários. Nos dicionários, encontramos o significado de hermenêutica como interpretação do sentido das palavras, arte de interpretar o que está nos símbolos e também interpretação cientifica baseada na realidade humana. Entretanto, para além desta significação, a hermenêutica ressurge modernamente no contexto da luta contra a pretensão de haver um único caminho de acesso a verdade".

transcorridos da educação para desvelar-lhe os muitos sentidos assumidos ao longo da história". Também possibilita que o professor "se aproprie dos conhecimentos sedimentados na tradição e compreenda o que se manifesta no movimento da sala de aula em termos de ciência, cultura, arte, etc., e possa fazê-lo de modo novo, recriado, criativo". Portanto, escavar e conhecer a tradição, são movimentos fundamentais para compreender o mundo/contexto em que estamos inseridos. Essa compreensão possibilita dar um sentido outro para o presente do processo educativo, reconhecendo que a sua identidade docente carrega as marcas da tradição.

Assim, segundo Kuhn (2016, p. 213) retornar à tradição possibilita "desvelar o que se encobriu no tempo, oportunizando que se compreenda a concretude de nossa realidade educativa. Essa tradição pode nos ajudar a interpretar as novas questões e desafios que a realidade apresenta". Esse movimento foi realizado no segundo capítulo deste trabalho, que teve como objetivo indiciar a construção da identidade do professor ao longo da história. Esses indícios permitem ao professor reconhecer-se nessa tradição para compreender como se deu o processo de formação da identidade docente. O movimento de mergulhar na tradição e nos conhecimentos gestados na história possibilita encontrar possíveis respostas aos desafios atuais da formação docente e processo educativo. Nessa perspectiva o retorno à tradição ajuda a compreender que o ato de construir o conhecimento parte de pressupostos históricos e, nestes, a tradição é (re)significada.

Diante disso Marques (1990a, p. 45) ressalta que "aí se alicerça a autonomia da construção teórica, isto é, na consciência de que emerge da experiência do saber, desse imenso reservatório de conhecimentos, que é o mundo da vida das comunidades humanas". E ainda enfatiza que "as categorias do pensar trazem as marcas do contexto sócio-histórico em que foram gestadas". O relatado pelo autor nos remete à partícula (re), acima descrita, pois o significado desta partícula nos imerge num movimento dinâmico, que está sempre aberto a novos inícios, sem desconsiderar a relevância de conhecer e compreender os conhecimentos gestados ao longo da história.

Para Kuhn (2016, p. 148) "A compreensão histórica dos fenômenos é marca distintiva tanto da teoria crítica quanto da hermenêutica. Significa reconhecer que essas são produções humanas, bem como as nossas interpretações estão inscritas e marcadas pela temporalidade histórica". O fato de *nossas interpretações estarem*

inscritas e marcadas na temporalidade histórica, reforça o assegurado no segundo capítulo deste trabalho acerca do retornar a tradição para compreendê-la e o compreender como possibilidade de dinamizar e de (re)criar o presente. É importante ressaltar que voltar à tradição não é regredir e nem estatizar na história, mas abrir a possibilidade de o sujeito, especialmente o sujeito docente, reconhecer as marcas da história presente na constituição de sua identidade e compreender como essas marcas influenciam a sua forma de ser e de estar no mundo, bem como no ofício educativo.

Nesse enfoque relacional, em que o sujeito conforma e é conformado dentro da história reafirma-se a importância de compreender que a tradição precisa ser considerada/valorizada. Segundo Marques (1990a, p. 93) a identidade do sujeito e pode-se ampliar dizendo a identidade do professor é construída na "configuração específica da convivência dos homens entre si, e de sua interpretação, um reservatório de conhecimentos, que se foi gestando na história em sua comunidade concreta". É fundamental que o professor conheça e tenha sempre presente a compreensão do contexto histórico de sua comunidade concreta, pois esse implica na constituição de sua identidade.

Para Kuhn (2016, p. 214) "[...] a hermenêutica permite ler os indícios manifestos ou presentes nas diferentes concepções de formação do professor, bem como aquilo que está sedimentado em sua prática". O ponderado pelo autor expressa que a prática do professor carrega marcas inscritas pela historicidade, mas está aberta a constantes (re) interpretações e transformações.

É significativa e profunda a expressão de Marques "um reservatório de conhecimentos,", pois a palavra reservatório evoca a dimensão de algo que foi produzido e armazenado/reservado para utilizar ao longo do tempo e quando necessário. Entender este movimento, tendo presente a história como reservatório de conhecimento a ser utilizado no processo formativo, requer uma visão alargada e interpretativa da tradição, além de uma grande habilidade de interpretação. Na compreensão de Heidegger (1995 apud HERMANN 2002, p. 35) interpretar "não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas pela compreensão". Sendo assim, a compreensão possibilita pensar de um jeito novo.

Neste sentido, Kuhn e Toso (2016, p. 93) destacam que quando esclarecida a tradição acumulada essa "pode ajudar a interpretar as novas questões e desafios

que a realidade apresenta. Escavar o sedimento constitui possibilidade de reabertura, que se funda na tradição, para pensar sempre de modo novo a tarefa educativa do presente". Essa compreensão novamente propõe a retomada da partícula (re), acima descrita, que abre possibilidades (re) pensar (re) criar e (re) significar tanto o processo de formação docente como processo educativo. Sobre isso Kuhn (2016 p. 211) afirma que "É nesse diálogo com a tradição, de nossas deliberações acerca do que queremos da educação, de nossas opções emancipatórias, que se constitui a identidade da escola e do professor". Assim retornar a história não é distanciar-se do contexto presente, mas buscar compreendê-lo de forma mais profunda e é este movimento que possibilita "pensar de modo novo". Segundo os autores:

> Refazer para trás não para simplesmente reduzir, mas recriar criativamente o presente. Subentende-se que todo aquele que pretende ser professor necessita conhecer em profundidade a Pedagogia, pois do conhecer dessa historicidade sedimentada emergem possibilidades para pensar os desafios que o processo cotidiano do educador apresenta (Ibidem, p. 93).

Diante do apresentado destaca-se que a tradição, possibilita alargar o entendimento do contexto onde estamos inseridos. Para Marques (1990a, p. 94) o entrar na tradição proporciona reconhecer "que o passado e o presente se acham em contínua mediação de reciprocidades, leva a uma compreensão inteligente das situações mudadas, em que o importante não é o que aconteceu, mas o que não cessa de acontecer". O autor ainda destaca que "compreender é entrar no acontecimento da tradição, é produzir a significação efetivadora e atualizadora da consciência histórica". Esse movimento é uma possibilidade do professor protagonizar a construção de sua identidade.

Diante da relevância de compreender a história e atualizar a consciência histórica, Kuhn e Toso (2016, p. 94) relatam que "a tradição, a história e a linguagem marcaram a marcam a identidade do professor, mas enquanto agora, na presentificação, permitem também reelaborá-la". Isso requer um processo de formação docente denso, consistente. De acordo com os referidos autores isso permite "assegurar o mergulho no tempo da educação para desvendar-lhe a história, ou ainda como afirma Marques (1990a, p. 151) "refazer para trás" para compreender o que está sedimentado para reelaborá-la". Essa é a tarefa da hermenêutica.

Na expressão “reelaborar”, mencionada pelo autor, percebe-se a dimensão de continuidade na formação, isto é, sempre aberta à reconstrução, o que evidencia o percurso de uma trajetória biográfica. Kuhn e Toso (2016, p. 94) destacam que “se a hermenêutica busca interpretar ou tornar presente os sentidos assumidos pela educação, a dimensão crítica busca descortinar os seus rumos [...]”, o que também é preponderante na construção da identidade do professor.

Nesse viés, os autores já introduzem o aprofundamento da segunda dimensão indicada por Marques que é a crítica-reflexiva[22]. Segundo Kuhn e Toso (2016, p. 94) “a exigência crítico-dialética da Pedagogia ou da formação do educador volta-se à compreensão e definição dos sentidos que queremos atribuir à educação enquanto projeto coletivamente definido”. Definir o sentido a ser atribuído à educação requer um olhar crítico que vise à elaboração de um projeto que transforme a vida dos sujeitos. Neste contexto Kuhn e Toso (2016, p. 94) reiteram que:

> Trata-se de deliberar acerca das intencionalidades que queremos, que homem, que sociedade, que educação, que convicções, que afetos, que motivações, que interesses e que valores se espera que constituam o conteúdo e o conjunto das relações de formação dos educadores e dos alunos em nossos espaços educativos. Significa assumir, pois uma posição político-ideológica, um determinado conjunto de valores as perspectivas da emancipação humana.

Pensar a formação do ser humano com intencionalidade. Capaz de assumir uma posição livre para expressar suas convicções e valores. A proposição de Kuhn e Toso nos remete a um processo formativo que forme para a liberdade de agir no mundo. Nessa perspectiva, Marques (1990a, p. 51) reitera que “viver como ser humano é agir sobre si mesmo e sobre seu mundo, com inteligência e liberdade”. Encaminha a ação/formação para além da compreensão no sentido de agir no mundo, de o produzir e transformar.

É a liberdade, a inteligência e olhar crítico que possibilitam ao sujeito, segundo Marques (1990a, p. 51), “tomar em suas mãos a tarefa de organizar a própria vida e as condições em que ela se desenvolve e conduzi-la sob responsabilidade própria é o que hoje denominamos educação”. Nessa concepção se entende a educação como um processo complexo que requer professores preparados para tal tarefa.

---

[22] Pucci (1994, p. 55) descreve o objetivo da teoria crítica no seguinte relato “A teoria crítica não se propõe descrever uma teoria educacional especifica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos a concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx. Parece-nos ser esta sua pretensão e nada mais”.

Kuhn (2016, p. 222 - 223) destaca que a dimensão crítica “estabelece o horizonte de sentido da prática educativa do educador, aqui compreendida como uma educação para o esclarecimento e emancipação, como refere o próprio Marques (1990a)”. Entender o processo formativo/educativo sob o viés da teoria crítica visa à formação de sujeitos comprometidos com a transformação social.

Para Marques (1990, p.23) “o sentido radical da educação emancipatória realiza-se no enfrentamento prático da questão dos valores e da questão da coordenação dos planos para ação coletiva, da formação da vontade política”. Tal compreensão provoca questionamentos acerca da formação docente, tais como: Será que os cursos de formação de professores possibilitam-lhes tais conhecimentos? Formam para a responsabilidade social assumida ao ingressar a um curso de licenciatura? Formam professores identificados, emancipados, na perspectiva de intervirem no mundo? Está presente nos processos formativos iniciais a compreensão crítica, interpretativa e transformadora da realidade?

Esses questionamentos são fundamentais, pois o ofício docente tem um papel fundamental na formação dos sujeitos críticos. Também nos move a refletir sobre a complexidade do processo de formação do ser humano na perspectiva da emancipação. Para Pucci (1994, p. 47) a “Educação/formação cultural pela auto-reflexão crítica significa para Adorno a busca da autonomia, da autodeterminação kantiana, do homem enquanto sábio, fazendo o uso público da razão”. Estamos formando professores com esta identidade?

O conceito de fazer uso público da razão está vinculado à capacidade de refletir, questionar os limites impostos ao desenvolvimento do ser humano. Pucci (1994, p. 47) relata que “o homem enquanto sábio se torna cidadão do mundo, supera a dimensão do privado, do doméstico, do paroquial e imposições mil. E isso é plenamente educativo formativo”. Diante disso, percebe-se que o conhecimento possibilita ao sujeito alargar os horizontes e tornar-se cidadão, isto significa sujeito atuante na realidade. O autor também destaca que “existe, pois, um potencial pedagógico inestimável no esclarecimento. A educação é antes de tudo esclarecimento”. Formamos professores mais esclarecidos hoje? A postura crítica e esclarecida dos professores possibilita a transformação do ambiente escolar e da sociedade?

Diante destas interrogações é importante recorrer ao que diz Marques (1990a, p. 119): “Não é suficiente, em si e por si mesma, uma leitura interpretativa dos

sentidos contidos nas tradições sedimentadas quer nas subjetividades individuais ou coletivas, quer nas objetivações culturais". Essa afirmação esclarece a importância do diálogo entre as exigências apresentadas, pois na compreensão do autor não é suficiente conhecer e interpretar, como resultado deste movimento é preciso olhar os cenários educativos como possibilidade de transformação.

Para isso Marques (1990a, p. 119) ressalta que é necessário "a busca do sentido que se queira imprimir às próprias ações, na dimensão antecipatória\operatória da teoria, na revelação do sentido último da educação pelo processo reflexivo em que se produzam o esclarecimento e a emancipação". Esse é um aspecto a ser considerado ao pensar o processo de formação docente. A compreensão da educação como esclarecimento e emancipação prevê professores com horizontes alargados no conhecimento, capazes de potencializar o ato pedagógico na perspectiva de formar sujeitos esclarecidos. Pucci (1994, p. 51), reforça a ideia destacando que "a educação para Adorno tem uma importância primordial na questão da formação das gerações atuais no sentido de uma sociedade que se guie mais pela razão, na luta pela autonomia, pela emancipação". Uma sociedade que se guie mais pela razão se vincula a um olhar crítico-reflexivo, um caminho para conquistar autonomia e se emancipar.

Para Marques (1990a, p. 119) autonomia e emancipação significa passar "do mundo das coisas com que nos deparamos, 'daquilo que é', para 'o que deve ser?", para o mundo social a que se pode legitimamente aspirar, o mundo das convicções, preferências, atitudes, que direcionam as ações práticas (...)". Essa compreensão do processo educativo nos remete a pensar no processo de formação docente e na responsabilidade deste em formar professores esclarecidos e identificados, com possibilidade de protagonizar o seu ser e fazer docente. Nesse sentido é importante destacar a reflexão de Kuhn e Kuhn (2019, p. 159): "que ser humano queremos formar, que sociedade queremos construir, que pressupostos éticos\morais e estéticos vão orientar as nossas ações, são exigências que carecem ser discutidas (...)". A reflexão acerca desses aspectos é fundamental também à formação de professores

A terceira exigência apresentada por Marques é a epistêmico-instrumental, é importante ressaltar que essa precisa ser interpretada além da visão técnica utilitarista. Kuhn e Toso (2016, p. 95) destacam que "a exigência epistêmico-instrumental alarga a compreensão estreita da razão instrumental produtiva, técnica

e utilitária, tal como aparece na perspectiva acadêmica e na epistemologia da prática". Ao propor o alargamento da compreensão da dimensão instrumental, os autores (2016, p. 95), destacam que o processo de formação docente tem por compromisso "assegurar ao postulante o que a humanidade produziu de relevante nas diferentes áreas, disciplinas do conhecimento, conteúdos, metodologias, técnicas e estratégias de ensino, pois essas serão disposições requeridas ao exercício da profissão".

Neste sentido, Marques (1990, p. 19) pondera que: "a pedagogia assume função epistêmico-instrumental de colocar a serviço da educação o resgate do que a humanidade já acumulou em sua história". Esses conhecimentos já produzidos inserem-se em diversas dimensões do serviço educacional. Marques (1990, p. 19) elenca três: a primeira enfatiza "os conteúdos do saber que devem ser criticamente ordenados e graduados, que se façam orgânicos e adquiram o real sentido com que se inscrevem na ação proposital do ensino/aprendizagem". A segunda destaca o "currículo oculto nas formas em que são trabalhados os conteúdos, nas normas, valores e crenças" e a terceira enfatiza os "procedimentos didáticos, das tecnologias desenvolvidas, dos materiais do ensino/aprendizagem (...)".

Diante destas três exigências apresentadas por Marques reafirma-se a compreensão de que a dimensão epistêmico-instrumental tem um papel importante na formação e na prática do docente. Reconhece-se que ser professor requer muito conhecimento teórico, mas também requer saber fazer e organizar a aula. Libâneo (2013, p. 37) enfatiza que "a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e de desenvolvimento de suas próprias competências do pensar". A expressão *conhecimento de estratégias de ensino* revela que a docência requer saber o que se vai ensinar e como se vai ensinar.

Nessa perspectiva, Kuhn (2016, p. 223) destaca que "a dimensão instrumental assegura o suporte do conhecimento específico da área, da disciplina, dos conteúdos, do currículo, dos fundamentos didáticos e pedagógicos do professor, também das metodologias, dos processos de ensino e aprendizagem, etc.". Esses aspectos descritos e amparados pelo conhecimento teórico são fundamentais para responder às novas questões que se apresentam ao processo educativo.

Libâneo (2013, p. 37) também pondera que se o professor "não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe "aprender a aprender", se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível

ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas". Nesse sentido, reconhece-se a importância da exigência epistêmico-instrumental no processo de formação docente e nas práticas educativas.

Essa dimensão favorece ao professor construir as competências e habilidades do pensar e fazer, que o ajudam na organização do processo de aprendizagem. Conforme Libâneo (2013) possibilita ao professor conhecer e valorizar o conhecimento já produzido. De acordo com Kuhn (2016, p. 218) "o percurso formativo do pedagogo/educador tem por tarefa acessar o que a humanidade produziu de relevante nas diferentes áreas, disciplinas do conhecimento e dos conteúdos, pois esse será seu objeto de trabalho". A dimensão de acessar conhecer o que já se produziu é fundamental. Marques (1990, p. 27) destaca que a racionalidade instrumental contribui:

> a) no que se refere aos saberes e técnicas do mundo da vida na esfera da cultura local (de modo especial, de como nela vivem os educadores sua cultura), da cultura especifica de cada faixa etária; b) no que se refere ao patrimônio do saber desenvolvido no estado atual das ciências cujos conteúdos são trabalhados pelas disciplinas do ensino; c) no que se refere às ciências que tratam das condições (biológicas, psíquicos e sociais, etc.) da educação, às tecnologias educacionais apropriadas, aos procedimentos regulados, à didática e às metodologias especificas, aos materiais instrucionais (...).

Tal compreensão reforça a relevância e as contribuições da racionalidade instrumental à formação docente, pois a dimensão possibilita a valorização do conhecimento já produzido sobre os diferentes aspectos implicados no fazer educativo. É importante destacar que, assim como Marques, Libâneo (2013) também enfatiza as contribuições das tecnologias e das mídias no processo de aprendizagem.

Para Libâneo (2013, p.70 - 71) "as mídias apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadora de informações, ideias, emoções, valores", a segunda forma destacada pelo autor é "como competências e atitudes profissionais" e, por fim, a terceira forma é "como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para o ensinar a pensar, ensinar a aprender (...)". O autor conclui destacando a importância dos efeitos didáticos dessas aprendizagens como: "desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de

aprendizagem, facilidade de análise e resolução dos problemas". Se tais aspectos são importantes às aprendizagens de estudantes, também o são nos percursos formativos de professores, quando pensamos a organização, o planejamento e condução das aulas. Estes processos são bem sucedidos quando teoria e prática dialogam a partir dos parâmetros das três exigências indicada por Marques (1990) que possibilitam ao professor biografar sua trajetória docente.

Libâneo (2013, p. 94) também considera importante que "desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situação da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria". Relata que "isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções". Nessa perspectiva fica subentendido que teoria e prática não são duas esferas isoladas, mas diálogo, o que favorece ao professor construir conhecimentos importantes para desenvolver e protagonizar sua prática.

Nesse sentido, Kuhn (2016, p. 218) destaca que "mais do que isso, também cabe à formação assegurar a compreensão dos diferentes métodos, metodologias, técnicas e processos de ensino e aprendizagem sempre referidos à formação humana, para o esclarecimento e emancipação". Isso reforça a ideia de que conhecimento teórico e saber fazer são dois aspectos que contribuem significativamente para tornar eficaz o ato pedagógico e realizar uma prática transformadora, que é consequência da dialética teoria e pratica.

Para Marques (1990a, p. 87) "as relações entre prática e teoria são referência obrigatória em qualquer ciência, no caso da Pedagogia, tornam-se elas fundantes, constitutivas". O autor é pontual ao usar as expressões "fundantes" e "constitutivas" e deixa clara a importância da relação teoria e prática no fazer pedagógico. Marques (1990a, p. 13) também afirma que "não bastam, em suma, práticas isoladas e dispersas, sem referência à experiência anterior dos conhecimentos humanos de certa forma dispostos e organizados em campo teórico" e ainda acrescenta que "nem é suficiente a teoria por si só, ou mecanicamente aplicada como se regra universal, válida para a condução de qualquer prática". Frente a essas afirmações ganha mais a força a concepção de que o processo formativo não pode ser fragmentado.

Acerca da compreensão das três dimensões proposta por Marques, destaca-se a importância do diálogo entre elas como um possível caminho para romper com a razão instrumental (instrumentalização) e biografar a trajetória da construção da identidade docente, mas deste assunto se ocupará o próximo subtítulo.

3.3 BIOGRAFIAS E TRAJETÓRIA: PROTAGONIZAR A IDENTIDADE

Este subtítulo apresenta biografias e trajetórias como possibilidade de protagonizar a identidade. Para aprofundar a reflexão é relevante retornar ao primeiro capítulo deste trabalho, que aborda a construção da identidade e da identidade docente, pois nele encontram-se reflexões pertinentes acerca de identidades docentes biografadas e protagonizadas.

É válido retomar a compreensão do *habitus* de Bourdieu (2013, p. 93) já descrita no primeiro capítulo. Destaca-se que "o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua *independência relativa* em relação a suas determinações exteriores do presente imediato". Nessa perspectiva, o autor está imerso no movimento realizado, no segundo capítulo deste trabalho, que foi retornar a tradição para compreender como o passado está operante na formação e na atuação do profissional docente presente, e que pode colabora na constituição e no protagonismo da identidade docente.

O fato de retornar à tradição e buscar compreender as transformações ocorridas no tempo, significa percorrer a biografia da identidade do professor. Em se tratando de buscar possibilidades para pensar o processo educativo as três exigências indicadas por Marques, a hermenêutica, a crítico-reflexiva e a epistêmico-instrumental são fundamentais para protagonizar as identidades. Segundo Kuhn e Toso (2016, p. 95) "as três exigências propostas por Marques à Pedagogia e à formação do educador apontam para a superação da perspectiva científica/técnica e da epistemologia da prática", fundadas em uma razão instrumental. Superar a perspectiva da epistemologia da prática (razão instrumental) é possibilitar que o professor protagonize e biografe a trajetória de sua identidade.

Nesse processo, é fundamental o movimento dialógico entre as três proposições de Marques, pois possibilitam formar docentes emancipados, situados no mundo com capacidade de intervir neste com visão e consciência crítica. Sujeitos capazes de compreender o valor da tradição na constituição de sua identidade e as

possibilidades que esta abre de (re)criar o presente. Conhecer e compreender os conhecimentos já produzidos é relevante, pois quando se trata de biografar a identidade, é impossível desconsiderar a tradição. As marcas desta estão impressas no presente e contribuem para que o hoje possa ser (re)significado.

Embora sejam apenas três as exigências propostas por Marques, mas densas de conteúdo e se levadas a sério no itinerário formativo abrem a possibilidade de formar professores identificados protagonistas de sua trajetória biográfica. É esse perfil de profissional que faz a diferença no processo educativo. De acordo com Kuhn (2016, p. 219) "é nas relações educativas diretas da sala de aula que se realiza o encontro entre a exigência hermenêutica, a crítico-reflexiva e a epistêmico-instrumental do professor". As relações na sala de aula exigem professores identificados e com autonomia intelectual. Kuhn ainda acrescenta que "não somente para compreender e traduzir as relações educativas diretas, mas também para pensá-las de modo mais pertinente". Pensar as relações da sala de aula de modo pertinente significa buscar responder os novos desafios que se apresentam na educação.

O atual cenário educacional é desafiado pelo avanço acelerado das mídias e das redes sociais, relações superficiais\líquidas, conforme relata Bauman (2009, 2001) em diversas de suas obras. Nesse cenário são diversos os desafios à docência, entre eles, temos os alunos muito informados, os desinteressados, os que boicotam as aulas, etc. É um cenário complexo que espera do professor respostas concretas. O fato de esperar do professor as respostas nos remete pensar e interrogar o atual processo de formação docente, pois se espera que este prepare o professor para lidar com tais situações. Nesse sentido, surgem questionamentos como: Será que os cursos de formação docente preparam os professores para lidarem com esta realidade? Será que nos cursos de formação estão presentes, de modo sólido, as exigências hermenêutica, a crítico-dialética e a epistêmico-instrumental?

Outro desafio é o adoecimento do professor. Esteves (1995) citado apud por Facci (2004, p. 29) relata que "a sensação de mal estar, de desânimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho pode ser representada pelos sentimentos que os professores tem diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação". O adoecimento também está associado aos

desafios e frustrações vivenciadas na docência. Esteve (1995) elenca alguns sintomas que revelam o adoecimento:

> [...] desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio do pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e stress, como consequências do acumulo de tensões; depressão; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa e que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação. (FACCI, 2004, p. 29).

O adoecimento dos professores, muitas vezes, ocorre por não estarem preparados para lidar com os desafios que se apresentam ou por não se sentirem identificados com a docência, o que torna tudo é difícil e um fardo. Nesse contexto reforça-se a importância do objetivo de pensar a construção da identidade dos professores como trajetória e biografia. Diante desse cenário, constata-se que o professor precisa de muito conhecimento para desenvolver o ofício educativo e responder aos desafios de seu tempo.

Marques (1990a, p. 92) afirma que a educação necessita "ser visualizada, organizada e conduzida em sua historicidade por formas de racionalidade mais amplas e abrangentes, para que capte o sentido de viver humano no mundo das intencionalidades da emancipação de *todo* e de *todos* os indivíduos". A expressão "emancipação de *todo* e de *todos* os indivíduos" anuncia a consciência da complexidade do processo educacional, nos remete à compreensão que todo o ser humano é inclinado a busca do conhecimento. A consciência desta complexidade desperta questionamentos. Como almejar a educação como um processo de emancipação se não formamos professores identificados e emancipados? Nos cursos de formação de professores há reflexões acerca desta realidade?

Muitas são as inquietações e os desafios propostos à docência. As três proposições de Marques inscrevem a formação docente inicial e continuada em um movimento de construção permanente. São exigências fundamentais para pensar a formação de professores de forma mais alargada, visando ao esclarecimento, à emancipação e à construção da identidade como trajetória e biografia. Para Kuhn (2016, p. 82) "Trajetória, biografia, autoria, negociação e intersubjetividade são termos interessantes para pensar as identidades profissionais". Reitera tratar-se "mais do que isso, elas expressam uma posição do sujeito, ou seja, de que ele é protagonista de sua identidade na relação com os muitos outros do caminho".

As três dimensões reiteram que o processo de construção da identidade docente é inacabado, isto é, um constante vir a ser no sentido agregado por Flickinger (2010). Significa que o professor sempre terá algo a aprender, essa consciência reforça a ideia da importância da formação continuada, que é um itinerário que possibilita percorrer uma trajetória biográfica. Imbernón (2010, p. 11), por sua vez, enfatiza que "a formação continuada dos professores passa pela condição de que eles vão assumindo uma identidade docente", o fato de ser um processo continuado possibilita a identificação. O autor destaca que esta continuidade da formação do professor "supõe a assunção do fato de serem sujeitos de formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros". A posição de sujeito do processo de formação que abre possibilidades dos professores biografarem sua trajetória profissional.

A expectativa de Imbernón (2010, p. 11) é que os professores sejam sujeitos da formação. Nesse contexto "mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar para o aprender". Essa compreensão do processo de formação docente reforça a ideia de incompletude do processo.

O referido autor (2010, p. 45) declara que "a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática". Ao propor à formação continuada fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional subentende-se uma trajetória biográfica, na qual o sujeito tenha possibilidade de identificar-se como professor/profissional e também com o espaço educativo.

O trabalho colaborativo é expressão de que o sujeito sente-se parte de um grupo profissional caracterizado por uma diversidade de saberes. É significativa a dimensão do trabalho colaborativo no itinerário formativo, pois possibilita o sujeito fazer a passagem de aluno e estagiário que observa uma aula para o ser professor (identidade docente). Nesse sentido Fontana (2000, p. 161) relata a diferença de estar fora da situação observando para quando:

> Você é a professora, é parte da sala de aula, e entra ali com seus sentimentos de alegria e de tristeza, de competência e de incompetência, com suas frustrações, inseguranças, raivas, desconfiança, irritação, com

> seu saberes e com o que você ainda não sabe e, muitas vezes, nem sabe que você não sabe. Tudo isso também faz parte da sala de aula e do ser professora. É difícil se ver desse jeito, dar conta de tudo o que a gente é. Onde é que nós, com nossas contradições, vamos aparecer? Nos nossos alunos, por que mais que isso seja doloroso. Eles nos contam as professoras que estamos sendo.

É neste movimento formativo contínuo em que teoria e prática dialogam e influenciam no desenvolvimento pessoal (*sentimentos relatados pela professora*), profissional (*sentimentos de competência e incompetência relatados pela professora*) e institucional. As angústias e questionamentos em relação às contradições, expressadas, nos remetem a pensar na qualidade do processo formativo e na relevância da formação continuada. Os sentimentos relatados pela autora são expressões biográficas, isto é situações vivenciadas na trajetória docente que marcam e contribuem para a construção da identidade, pois diante dos conflitos e angústias surgem questionamentos tais como: Eu professora como quero ser identificada? Com quais características? Que marcas quero deixar na vida do educando?

Reitera-se a importância e as contribuições das três dimensões indicadas por Marques para pensar possibilidades à formação de professores na perspectiva da construção de identidades docentes como trajetória e biografia. Assim, compreendidas, manifestam-se como inacabamento. Isso pode ser ilustrado quando se pesquisa a biografia de algum autor, encontram-se relatos que revelam elementos de sua trajetória. O ofício de professor compartilha a compreensão da docência como trajetória e biografia, como constante construção.

Acolher as exigências de Marques: hermenêutica, crítico-reflexiva e epistêmico- instrumental à formação docente, é acreditar na possibilidade da formação de professores autênticos e abertos para aderir ao ser professor como construção, como trajetória, como biografia. Significa construir seu jeito de ser, de ensinar, de aprender, de educar, de aperfeiçoar o seu fazer pedagógico, de olhar a realidade com criticidade, sem desconhecer o que a tradição nos lega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso investigativo considera-se que refletir acerca da formação docente, especialmente no que diz respeito à constituição da identidade do professor como biografias e trajetórias, é uma temática complexa. A complexidade se expressa pelo fato de ser necessário compreender, primeiramente, como se constitui a identidade. No processo de formação da identidade e identidade docente é fundamental considerar a subjetividade, a história de vida, quando se pensa em construir trajetórias e biografas docentes.

Essa dissertação é resultado da busca de respostas para a seguinte questão: O que significa pensar a formação dos professores na perspectiva da construção de identidades como trajetórias e biografias? É importante destacar que essa foi a questão central, que orientou o caminho investigativo, mas o texto é perpassado por outros questionamentos que surgiram ao longo das reflexões e para os quais não existem respostas evidentes.

Ao chegar às considerações finais ainda permanecem questionamentos e indagações, o que me move a continuar buscando respostas, consciente de que essas serão possibilidades de (re) pensar e de (re)significar o processo de formação da identidade docente.

Para (re) pensar e (re) significar o processo de formação da identidade docente é importante resgatar alguns aspectos acerca da construção da identidade e da identidade do professor aprofundadas no primeiro capítulo. A partir do aprofundamento teórico realizado foi possível constatar que a constituição da identidade do sujeito acontece no tempo e no espaço, o que significa que desde o nascimento a criança é inserida no grupo familiar e em uma comunidade. É a partir das experiências que vivencia no grupo que constrói o seu jeito de ser, de se expressar, até o momento de se sentir parte integrante e partícipe desta comunidade.

Nesse processo a socialização primária ocupa um lugar especial, pois deixa marcas profundas na constituição da identidade do sujeito, que podem em partes ou nem serem mexidas pela socialização secundária. Outro aspecto importante é que a identidade é construída na alteridade e está em constante construção, é inacabada e por isso está exposta a transformações influenciadas pelo contexto social em que o sujeito está inserido.

Em relação à construção da identidade docente, aprofundada no primeiro capítulo, é importante retomar a compreensão de que é dinâmica, marcada por uma pluralidade de saberes oriundos de diferentes contextos, desde os saberes adquiridos na infância, adolescência\juventude, os adquiridos na formação docente inicial e continuada, os adquiridos na práxis pedagógica. Diante disso, pode-se afirmar que o professor é reconhecido com alguém que sabe. Os saberes são inscritos na temporalidade, o que significa que da mesma forma que a construção da identidade do sujeito, a identidade docente é inacabada. Esses aspectos descritos contribuem às reflexões acerca do (re)pensar o processo de formação docente de modo que possibilite a construção de identidade enquanto trajetórias e biografias.

Outro aspecto relevante a rememorar é que entre as motivações implicadas na delimitação da temática: construção da identidade do professor enquanto trajetórias e biografias, estavam as experiências que vivenciei tanto no curso de formação docente, quanto na atuação da sala de aula. Agora, após a trajetória feita, reconheço nelas a presença e a influência da razão instrumental, de uma ênfase na formação técnica e instrumental.

Essa constatação foi a motivação para refletir sobre a possibilidade da construção de identidades biografadas como um caminho para romper com a instrumentalização na formação dos professores. Partiu-se da suspeita que a formação docente é orientada pela razão instrumental. Embora esta suspeita não tenha sido descrita com clareza na introdução, ficou subentendida no contexto. O percurso feito confirmou-a. Essa confirmação impulsionou a busca por possíveis caminhos para desvincular a formação docente da lógica da razão instrumental. É importante considerar alguns pontos relevantes como resultado desta pesquisa.

Primeiramente destaca-se que o ofício de professor é caracterizado por saberes. Essa compreensão evidencia que a identidade do professor é marcada por uma pluralidade de saberes que são fundamentais para desenvolver o seu ofício com autonomia. A construção desses saberes é dinâmica, isso significa que é um processo inacabado e propenso a mudanças e transformações, portanto, possível de ser biografada.

Cientes da pertinência dos saberes docentes na constituição da identidade do professor, outro aspecto importante a ser considerado são as constatações realizadas no percurso histórico. Neste movimento histórico, deparei-me com a formação de professores em diferentes cenários. Em alguns períodos percebeu-se

claramente a preocupação com a formação docente, em outros períodos essa ficou ofuscada.

É importante destacar que na organização do *Ratio Studiorum* é possível identificar um plano formativo organizado, com proposta densa de conteúdos, formação cultural, introdução gradativa no ofício da docência. Considera-se que esse período tem contribuições relevantes para ensinar e orientar a organização da formação docente, no sentido, das exigências para o exercício do ofício de professor. É neste movimento que se compreende a importância e as contribuições do conhecimento que a humanidade já produziu e torna significativo o retornar à tradição.

Por outro lado, em alguns períodos da história da educação e da formação de professores no Brasil, constatou-se de forma acentuada a presença da razão instrumental (instrumentalização). Isto é, o processo formativo vinculado à lógica da produção. Essa vinculação esvazia, impossibilita pensar a construção da identidade docente enquanto trajetória e biografia. Em minha compreensão essa é, em larga medida, a realidade do atual cenário da formação docente e também do processo educativo. Este cenário promove identidades não protagonizadas, não biografadas, reduz os docentes a técnicos funcionais, burocratas, anulando a possibilidade de protagonizarem sua trajetória docente.

Frente à realidade, um terceiro aspecto a ser considerado. O movimento realizado no terceiro capítulo que busca caminhos para interrogar e pensar este cenário, apontando proposições para pensar a construção da identidade docente enquanto trajetória e biografia a partir das três exigências indicadas à formação de professores por Mario Osório Marques (1990) que são: a exigência hermenêutica, a crítico-reflexiva e a epistêmico-instrumental.

As três dimensões/exigências apresentadas são fundamentais para alargar o horizonte da formação docente. Assim, a dimensão hermenêutica possibilita compreender e aprender com a tradição reconhecendo que essa ajuda (re) ler, questionar e (re) pensar o processo de construção da identidade hoje. A exigência crítico-reflexiva possibilita pensar a formação docente visando a formação para a emancipação, para o esclarecimento, pois assim caracterizados, os professores têm a possibilidade de intervir na realidade e contribuir para a transformação. E, por fim, a exigência epistêmico-instrumental exige que o professor conheça e compreenda o conhecimento já produzido. Que seja um profundo conhecedor do conteúdo

específico de sua disciplina, do currículo, que desenvolva metodologias e didáticas para torna relevante sua prática pedagógica. Isso reforça a ideia de que o professor precisa saber muito, ser habilidoso, ser criativo no seu “fazer”.

A partir destas três exigências é possível fazer uma distinção entre os saberes práticos e científicos apontados por Tardif e Schulman e a exigência epistêmico-instrumental de Marques. Enquanto saber fazer, saberes da prática e dos conhecimentos de caráter técnico-científico dos dois primeiros, a exigência epistêmico-instrumental de Marques tem um enfoque diferente, pelo fato de ser amparada pelas dimensões hermenêutica e crítico-reflexiva, o que possibilita ao professor saber fazer amparado pela compreensão dos saberes da tradição, com um olhar crítico para a realidade. Trata-se de um saber fazer protagonizado a partir do campo da crítica e da hermenêutica, que consideram a racionalidade instrumental como requisito para formar professores capazes de atuar na docência visando à transformação social.

Essas três exigências além de compreenderem as identidades como trajetórias biografadas, são fundamentais para entender a docência e as novas demandas da educação. Apresentam caminhos para enfrentar os desafios das TICs, das relações superficiais, das novas relações produtivas, dos alunos que boicotam e sabotam as aulas, etc. Os novos desafios a serem enfrentados pelos professores evidenciam a necessidade do professor continuar aprendendo sempre.

O exercício da docência exige do professor o saber fazer. É comum ouvir em diversas instâncias e de diversos públicos, a expressão “o professor precisa dar conta”, embora pareça um expressão de senso comum, tem como pano de fundo a exigência de o professor saber lidar e dar respostas aos desafios apresentados. As três exigências indicadas por Marques podem nos ajudar a compreender essa realidade e responder a ela. É importante destacar que *o saber fazer do professor* vinculado ao dar conta da tarefa educativa, vai ao encontro da dimensão epistêmico-instrumental, sempre compreendido a partir das dimensões hermenêutica e crítico-reflexiva. Esse movimento reforça a importância de considerar as exigências de Marques na formação do professor.

Diante da complexidade desta temática permanecem interrogações tais como: A concepção de formação de professores presente nos cursos de licenciatura forma na perspectiva da construção da identidade como biografias e trajetórias? O que podemos aspirar ao pensar a construção da identidade docente como trajetória e

biografia? Como mexer com as marcas deixadas pela trajetória escolar e pela trajetória de formação de professores em nossa identidade? A formação continuada consegue romper com a perspectiva de formação inicial instrumentalizadora?

Esses questionamentos, entre outros, abrem para a possibilidade de dar continuidade à pesquisa sobre esta temática tão relevante para a sociedade e a educação. É importante concluir com a afirmação de Flickinger (2010), *sempre fica algo de não dito no que foi dito.* Partindo desta concepção essa pesquisa buscou realizar reflexões sobre a temática sem a pretensão de dizer a última palavra, mas abrir a possibilidade de continuar buscando respostas autênticas para os questionamentos que permanecem nos inquietando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe; GOMES, Ivan; BRACHT, Valter. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

ALMEIDA, Patrícia C. A. de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, p.281-295, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, Marli; **Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos,** Dossiê/Dossier Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set./dez. 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, **História da Educação e da Pedagogia**, **Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de, **A Cultura Brasileira**: Introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Universidade, 1963.

Bauman, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 35. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

BOURDIEU Pierre. **O senso prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURIDIEU Pierre; PASSERON Jean-Claude. **Os herdeiros os Estudantes e a Cultura**. Florianópolis: Ufsc, 2014.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (org.). **Professores**: Identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: ARGVMENTVM, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Porque Ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, convivência e ética**: audácia e esperança. São Paulo: Cortez, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Guisa de Prefácio. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (Org.). **Professores**: Identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: ARGVMENTVM, 2009. (p. 13 - 20).

DUBAR, Claude. **A socialização Construção das identidades sociais e profissionais.** Portugal: Porto Editora, 1997.

FACCI, Dias Gonçalves Marilda. **Formação de Professores Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor.** Campinas São Paulo: Autores Associados, 2004.

FELDENS, Maria Graça Furtado. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: v.13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FILHO, Alberto Venâncio. A Educação na Nova Constituinte de 1890-1891 e na Revisão Constitucional de 1925 a 1926: Comentários. In: Fávero Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996. (p.109 - 117).

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

FONTANA, Roseli Canção. **Como nos Tornamos Professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o *Ratio Studiorum.* Rio de Janeiro*:* Agir, 1952.

GAMBOA, Sílvio Sánches. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GINNOTTI, José Arthur. **Trabalho e Reflexão**: ensaios para uma dialética da sociabilidade. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre, Ed. Artmed, 2010.

KADDOURI, Mokhtar. Dinâmicas identitárias e relações com a formação. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (Org.). **Professores**: Identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: ARGVMENTVM, 2009. (p. 23 - 44).

KUHN, Martin. **O PROFESSOR**: IDENTIDADE E PROTAGONISMO - os muitos modos de dizer o ser e o fazer do professor e de se dizer. 2016. 261 p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí 2016.

KUHN Martin e KUHN Welter Lúcia Mara. Mario Osorio Marques: exigências à formação e à docência em sala de aula. **Revista Triângulo on-line**, Uberaba, Minas Gerais, v.12, n.1, p.149-161, 2019. Disponível em:

<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/index>. Acesso em: 19 de maio, 2019.

KUHN, Martin; TOSO, Ilgenfritz Eliane Cláudia. Epistemologias na Formação Docente. In: ANDRADE Elisabete (org.). **Políticas Educacionais e Formação de Professores.** Curitiba: CRV, 2016. (p. 83 - 97).

LIBÂNEO, Carlos José. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de Saberes na escola: suspeitas e apostas**,** In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, Currículo e Saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 11 - 45).

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, Osório Mario, **Pedagogia a Ciência do Educador**. Ijuí, Unijuí, 1990ª.

MARQUES, Osório Mario. O educador/pedagogo na relação educativa direta. **Contexto e educação**, Ijuí: Unijuí, v. 1, n. 1, p. 17-30, jan./mar. 1990.

MATTOS, Luiz Alves. **Primórdios da Educação Brasileira,** Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Maria Ana. A Prática de Ensino e a Produção de Saberes na Escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, Currículo e Saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p.129 - 145).

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Diniz Emílio Júlio. A Construção do Campo da Pesquisa Sobre Formação de Professores. **Revista da FAEEBA** - Educação e Contemporaneidade oline, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul/dez. 2013. Disponível em: < https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/758/531>. Acesso em: 19 de maio, 2019.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Garrido Selma. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 2009.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação:** A Questão da Formação Cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Formação de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. (p. 63-92).

SANTOS, Lucíola L. C. Pluralidade de Saberes em Processos Educativos. In: CANDAU Vera Maria (org.). **Didática, Currículo e Saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 46 a 59).

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil,** Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

STEIN, Ernildo. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-Piagetiano – II. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Construtivismo Pós-Piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza:** fundamentos de la nueva reforma. Revista de curriculum y formación del professorado. Espanha, universidade de Granada, v.9 n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 18 de outubro de 2018.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores.** Revista Brasileira de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, v. n.14, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 de novembro 2018.

TARDIF, Maurice. Os Professores Enquanto Sujeitos do conhecimento: Subjetividade, prática e Saberes do Magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, Currículo e Saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 112-128).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986,

ZILDETE, Inácio de Oliveira Martins. A pedagogia católica clássica e a Proposta Pedagógica Jesuística Contemporânea. **Fragmentos de Cultura on-line**, Goiânia, v. 19, n. 5/6, p. 391-417, maio/jun. 2009. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos>. Acesso em: 19 de maio, 2019.