

Formação de Identidade Docente, Escola e Culpabilização Profissional: Convergências e Discussões Teóricas

Development of Teachers' Identity, School and Imputation of Responsibility to Professionals: Convergences and Theoretical Discussion

Ruben de Oliveira Nascimento¹

Resumo

Neste ensaio apresentamos uma revisão bibliográfica de parte da literatura a respeito da formação de identidade docente com autores que trazem importantes contribuições para a discussão deste tema num enfoque social e interacionista. Dentro dessa perspectiva teórica, e enfatizando o contexto educacional atual que vem dando maior destaque à formação e competência docente no debate sobre a qualidade da educação, articulamos conceitos de identidade com discursos de culpabilização profissional do professor, enfatizando a necessidade de verificação crítica dos modelos de formação e capacitação docente, e de argumentos que alinham problemas da educação com a indicação de causas isoladas e individuais dentro do contexto escolar. Com base numa percepção não-dicotomizante da relação indivíduo/escola, apontamos a necessidade de uma formação de identidade docente mais reflexiva e crítica, e de uma análise sistêmica da Escola.

Palavras-chave: culpabilização profissional, escola, formação de professores, identidade docente.

Abstract

This essay presents a bibliographical review on teachers' identity development. The study brings important contribution to the discussion of this theme on the interactionist and social viewpoint. In this theoretical perspective, and considering the current educational context that has given more emphasis to teachers' competence and continuing education in what regards the quality of education, we make a relationship between identity concepts and discourses which that impute a culpability to the teachers. We also emphasize the necessity of a critical survey on the models of teaching capacitating and continuing education, and on arguments that align educational issues with the indication of isolated and individual causes inserted in the school system. Based on a non-dichotomizing perception of the individual/school relationship, we point out, in this work, both the need of a development of a teachers' identity that is more reflexive and critical, and a systemic analysis of the School.

Key words: professional responsibility, school, teachers' continuing education, teachers' identity.

Introdução

Visando contribuir com a discussão teórica do contexto educacional e seus atores numa perspectiva interacionista e crítica, desenvolvemos um estudo a partir de uma revisão bibliográfica de parte da literatura sobre formação de professores e Escola, e suas inter-relações, tomando como centro das discussões a instigante e dinâmica relação entre o individual e o contextual dentro do processo de formação de identidade docente no contexto escolar.

O tema "identidade docente" é complexo e multifacetado porque inclui em seu debate uma quantidade de variáveis psicológicas, pedagógicas, sociais, econômicas, políticas, ideológicas, entre outros. Reconhecemos sua complexidade em sua extensão teórica e prática, e por isso frisamos que o estudo bibliográfico que realizamos enfoca somente um aspecto dessa complexidade ao colocar ênfase na importância de uma verificação crítica de componentes ou fatores psicossociais e discursivos que convergem para o processo de formação ou construção de identidade docente no contexto escolar, dos quais

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil. E-mail: ruben@ipsi.ufu.br.

destacaremos três para discussão: a Escola (como organização de ensino) e seus discursos sobre o professor; modelos de formação de professores e suas relações com expectativas de desempenho docente no contexto escolar; e argumentos voltados para a competência docente associada à qualidade da Educação. Para tanto, articularemos conceitos de identidade com discursos de culpabilização profissional, atrelados ao contexto escolar como instituição que contém seus processos de socialização e significação de sujeitos e de produção de resultados.

Para reflexão e ampliação das discussões teóricas que evocaremos nesse trabalho, optamos por uma visão sistêmica da Escola e seu contexto de trabalho e produção. Para enfatizar essa visão, destacaremos dois exemplos dentro da literatura pesquisada, correlacionados com os objetivos de análise temática do ensaio: modelos de formação e capacitação docente (formação inicial e continuada em nível *lato sensu* ou cursos de capacitação de professores); e o argumento da incompetência docente.

Nosso objetivo nesse estudo foi o de contribuir para a discussão sobre identidade docente abordando fatores que possam estar convergindo sobre o processo de formação dessa identidade, relacionando alguns autores dentro da literatura especializada que abarcamos e algumas discussões apontadas nessas obras. Objetivamos também aproximar a Psicologia da Educação (nossa área de atuação) com contribuições da Psicologia Social, vendo nessa aproximação um importante auxílio para a reflexão da própria intervenção escolar. Outros autores poderiam ser referidos, assim como outros campos de saber poderiam ser mais enfatizados para a discussão das questões que levantamos. As convergências e as discussões teóricas apontadas são complexas e multicausais, por isso, nossa contribuição está limitada aos autores e abordagens que citamos. Contudo, esperamos que dos questionamentos que levantamos no trabalho, não apenas outras perspectivas teóricas possam ser despertadas para complementar ou questionar o que aqui apresentamos, mas que, essencialmente, estimulemos um debate numa perspectiva mais sistêmica e mais co-responsável sobre formação de identidade docente, Escola e discursos sobre qualidade educacional, gerando reflexões mais proficientes do que as que conseguimos empreender no ensaio.

Identidade

No âmbito da Psicologia a discussão sobre o conceito *identidade* tem diferentes enfoques teóricos. Para esse trabalho adotamos as seguintes posições: sua formação tem relação com a psicologia do *eu*, que remete à constituição intrapsíquica do indivíduo que organiza suas ações e motivações frente ao mundo, permitindo a estruturação de uma individualidade; mas também com as formas cognitivas de apreensão e

nomeação da realidade e de si mesmo nessa realidade (Jacques, 1998; Sperling & Martin, 1999; Weiten, 2002). Sua construção comporta um processo extenso e conflituoso que implica fatores como um conceito de si mesmo como indivíduo, adoção de ideologias e sistemas de valores que orientem uma direção, construção de auto-imagem e autoconceito, que atuam conjuntamente em direção a uma progressiva autonomia do sujeito frente ao mundo. Todo esse processo acontecendo em meio a mudanças, períodos de transição e de crises, que promovem buscas por um sentido de ser e de estar num contexto de referência ou num período da vida (Teles, 2001).

O recorte conceitual que acima apontamos associa intimamente o individual com o contextual. Nessa associação psicológica, dos indicativos sociais (do entorno ao indivíduo), serão visualizadas possibilidades e referências que contribuirão com a definição ou caracterização de uma identidade. Jacques (1998), numa perspectiva sócio-histórica, explica essa associação, dizendo que a identidade evoca a representação que o indivíduo tem de si em face dos indicativos ou questionamentos externos a respeito. Segundo Jacques (1998) a identidade, nessa perspectiva, seria o resultado “de uma articulação entre a identidade pressuposta (derivada, por exemplo, do papel social), da ação do indivíduo e das relações nas quais está envolvido concretamente” (p. 165). Jacques (1998) comenta que é dos indicativos sociais e contextuais concretos que o indivíduo retira suas possibilidades e impossibilidades de identidade, porém interpretando-o de um modo ativo, apreendendo seus significados e conferindo sentido aos mesmos, tendo como base as relações sociais e sua elaboração psicológica interna.

Em suma, uma noção psicológica de identidade que remete às questões do indivíduo frente ao mundo e a si mesmo, em busca de uma definição *de quem ele é* nesse mundo de referências, indicações, propostas, modelos e contradições, visando elaborar sua noção de existência no ou de pertencimento ao mundo e suas representações, testada no complexo limite entre o individual e o coletivo (ou social).

No campo profissional, processo semelhante acontece. O *ser profissional* terá relação com o *estar na profissão*, considerando que contribuições do contexto de atuação onde operam representações, valores, crenças, práticas, etc, envolvem a construção de uma versão do *ser profissional*, da parte do indivíduo. Essa relação não é automática ou mecânica, mas dinâmica e baseada na interpretação que o sujeito faz dos indicativos do contexto, porém, sempre vinculados de alguma forma (indivíduo e contexto), porque parte da identidade profissional advém da adoção de valores e ideologias norteadoras, como aponta a concepção de identidade psicológica que adotamos. Relacionaremos a formação de identidade docente com esse processo de vinculação.

Para entrelaçarmos o que acima expomos com o estudo bibliográfico que fizemos, tomaremos como

referência básica a abordagem de Carolo (1997) sobre identidade docente, que explica seu processo de formação a partir da combinação entre expectativas internas e externas de desempenho e imagem profissional. Carolo (1997) assinala que a identidade docente reúne de maneira interdependente: (a) implicações entre o pessoal e o relacional estabelecidos intersubjetivamente no contexto de atuação profissional; (b) práticas e representações específicas da profissão e a interação social produzida no contexto de trabalho a elas referente. Antes, porém, exporemos a concepção não-dicotômica entre Indivíduo/Escola que sustenta nossa percepção de associação entre o pessoal e o social no processo de formação de identidade docente no contexto escolar (enquanto organização de ensino).

Escola, interação social e identidade docente

Pensando primeiramente na Escola, seu cotidiano se objetiva para os sujeitos que ela comporta, entre outras formas, pelo modo como se organiza enquanto instituição de ensino. Como aponta Nóvoa (1999), a organização escolar se caracteriza por estruturas físicas, administrativas e sociais, onde uma soma de recursos materiais e administrativos, organização de espaços, controle, tomada de decisões, interação humana, cultura e clima organizacional, etc, constituirão sua razão de ser enquanto instituição, afetando a consecução de seus objetivos. Nóvoa (1999) aponta que na instituição escolar, sua organização não é somente física, espacial e administrativa, mas também social nas representações que contém e nas relações humanas que efetiva.

Portanto, a interação social no contexto da organização escolar é uma importante questão no processo de formação de identidade docente num viés psicossocial. Considerando que o professor atua e interage intensamente dentro de um cenário físico, administrativo e social no cotidiano da Escola, a importância da interação social no processo de formação de identidade docente no contexto escolar de atuação, implicaria tanto nas formas de comunicação e de interpretação da cultura e do clima organizacional escolar vivenciado quando nas relações interpessoais levadas a termo dentro desses fatores (Brito, 1999).

Conforme Berger & Luckmann (2004), interação social é compreendida numa situação face a face, sendo um componente do processo de socialização, permitindo trocas de tipificações da realidade entre os sujeitos, dentro de certo cotidiano, como orientações para ação num contexto e para uma compreensão do outro e de si mesmo, intersubjetivamente. No caso do cotidiano escolar, é possível observar que tal processo de interação ocorre constantemente, segundo tipificações da realidade que os sujeitos desse cotidiano promovem entre si em nome de uma cultura escolar sustentada coletivamente. A ação pedagógica, por exemplo, envolve uma série de situações interativas

que servem de orientação para a ação dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem é também garantido pela comunicação verbal e não-verbal entre seus membros, que por sua vez tem relação com o processo de socialização típica da cultura e das formas de desempenho esperadas de acordo com cada Escola e sua concepção de processo educacional.

O processo de socialização escolar possui também representações simbólicas e conceituais da realidade veiculados de diferentes maneiras em sua rotina interna, acentuando determinadas formas de controle e de relação humana, de interesses, de necessidades, de idealizações, de ideologias, etc, que caracterizam simbolicamente os espaços da organização escolar e desenham boa parte da vida nas escolas (McLaren, 1992; Elzirik & Comerlato, 1995; Queluz & Alonso, 1999; Garcia, 2002; Silva, 2006). Tal quadro indica os modos de relação/produção ou normas de convivência no contexto escolar que vão sendo constituídos entre gestores escolares, coordenadores, supervisores, funcionários, professores, alunos e visitantes esporádicos convidados (palestrantes, família, etc), e configurando objetiva e subjetivamente um cenário de interação social, simbólica e cultural característico da instituição Escola.

Os indicativos de tipificação de uma realidade cotidiana que a comunicação face a face garante em termos de interação social (Berger & Luckmann, 2004), acontecem no cotidiano escolar (nos discursos e na rotina escolar), mostrando um *caráter interacionista* em sua operação, na medida em que, no caso da Escola, a relação entre indivíduo e as contingências e formas de produção do cotidiano escolar implicam em trocas e influências recíprocas. O caráter interacionista aparece também no modo como cada um percebe a ação e a intenção do outro, e como elaboram sentido às interações e tipificações de realidade que vivenciam na organização e cultura escolar, e às mensagens sociais e institucionais que envolvem seu pertencimento a esse mundo social escolar. O indivíduo dentro da escola procurará interagir eficientemente tanto com as mensagens que a Escola lhe passa enquanto membro dessa instituição (incluindo interferências sociais e políticas externas à instituição), quanto com as ações e intenções dos outros com quem convive no contexto escolar. Para Bonin (1998) o indivíduo não está nem abaixo e nem isolado do contexto social, mas com ele interagindo por meio de uma rede de inter-relações formadas entre seus membros, procurando cada um se “entender e se adaptar aos movimentos intencionais e futuros de outrem” (Bonin, 1998, p. 59).

No caso da identidade docente, entendemos que as premissas acima apontadas são válidas para a análise da relação da experiência do professor com o contexto social da organização escolar e com o outro dentro desse contexto, servindo como pano de fundo para a construção de definições a respeito de uma identidade profissional de professor com referência a contextos

experimentados, como ponto de partida para o indivíduo construir sua percepção profissional.

Para Lipianski (citado por Moita, 1992/1995, p. 115) a problemática da identidade resultaria de “relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objectivo e o subjectivo, entre o *eu* e o *outro*, entre o social e o pessoal”. Assim sendo, é importante analisar o processo de formação de identidade docente num viés social ou psicossocial, de uma perspectiva não-dicotômica entre o individual e o social, considerando-se que a identidade docente não se constrói sem relações sociais, ou que não se constitui em um vazio contextual e institucional de significação da realidade, dos sujeitos, dos desempenhos e dos resultados esperados.

Identidade docente: expectativas internas e externas

Mostrando dados de pesquisa, Carolo (1997) aponta para uma abordagem de viés social sobre o processo de formação de identidade docente pautada numa combinação entre *expectativas internas e externas*. Segundo Carolo (1997) o processo envolve *uma identidade para si*, composta por percepções individuais sobre a profissão, tendo subjacente uma dimensão biográfica; e *uma identidade para outrem*, referente a ponto de vista ou ao reconhecimento do outro, tendo subjacente um processo relacional. O *processo biográfico* diz respeito às representações e percepções individuais sobre a história de vida com relação à educação, a formação profissional recebida, a trajetória profissional vivida e a projeção de si na carreira docente. O *processo relacional* faz referência à avaliação de perfil profissional traduzida pelo reconhecimento ou apreciação da parte de outra pessoa. Carolo (1997) conclui que a formação profissional não se reduz a transmissão de conhecimentos, mas que inclui a dimensão de interação social e a dimensão simbólica em sua realização e construção de representações, imagens e conceitos próprios. Sua abordagem assinala para a importância das relações interpessoais (das expectativas do outro) e dos processos pessoais ou biográficos de significação da experiência docente, como fatores psicossocialmente combinados.

Assim, esse *outro* necessário e enigmático que perpassa o processo educacional, serve também para configurar a aparência dos diversos contratos formalizados entre os atores escolares no interior da escola e em sua rotina de expectativas de desempenho, de produção e de controle. O docente desenvolverá conceitos e expectativas profissionais próprias junto com a assimilação de indicativos de interação verbal e não-verbal no contexto de atuação, que em parte também é fruto de expectativas externas (reconhecimento ou avaliação do outro), procurando estabelecer uma versão sobre o que é *ser professor* sem perder as referências ou as implicações contextuais e sociais dessa versão que lhe ajudam a desenhar

psicologicamente seu papel e sua participação na Educação ou no contexto organizacional escolar, tomadas agora da perspectiva de sua subjetividade frente ao contexto vivenciado.

Na Psicologia Social, a noção de papel tem como base a formação de *expectativas* (prescritivas ou subjetivas) que rodeiam o ocupante de uma posição (Braghirolli, Pereira & Rizzon, 2002). Com base nessa explicação, o professor exerce um papel social e ocupa uma posição no contexto organizacional escolar, alimentados de prerrogativas de direitos, deveres e expectativas de desempenho, e que sofrem avaliação do outro e do sistema. Devido à complexidade do processo educacional, o que o professor espera de si e o que pensa que o outro espera dele profissionalmente, pode dialogar entre si, tendo a interação social no contexto de atuação do professor (e no contexto de sua formação profissional) uma importante influencia na produção desse diálogo.

Para pensarmos a produção psicológica dessa composição, vale realçar a importância que Bonin (1999) sugere ao processo de *percepção* das intenções dos outros nas interações sociais. Segundo Cornick & Savoia (1989), *percepção* é um processo de *interpretação* do indivíduo dos estímulos recebidos do meio. Para os propósitos desse estudo, queremos frisar o aspecto de interpretação que o citado conceito evoca, uma vez que a literatura que adotamos enfatiza o processo de construção de identidade docente como uma combinação de interpretação de referências internas e externas sobre as contingências da profissão, conforme algumas variáveis dos contextos de produção dessas contingências e das internalizações psicológicas dos elementos da mesma. Sobre a *percepção*, Cornick & Savoia (1989, p. 29) comentam que, em suma, nossa percepção de objetos e de pessoas e nossa própria experiência nos distinguem. Apesar dos objetivos e mecanismos que utilizamos serem relativamente semelhantes àqueles de alguns outros milhares de indivíduos, não é raro encontrarmos alguém que tenha uma percepção do mundo e da vida muito diferente da nossa. [...] Dada suas experiências de vida, suas culturas, suas necessidades e até suas expectativas, percebem certos acontecimentos ou situações, os mesmos objetos e outras pessoas, de forma bastante diversa.

Com base na compreensão de que a percepção, por mais que sejam diferentes de um indivíduo para outro, guarda em seu mecanismo aspectos ou implicações culturais ou contextuais, ou mesmo, em parte, componentes de aprendizagem social em sua base. Com isso, entendemos que as várias dimensões da percepção – esquema cognitivo, processo de atribuição, subjetividade – participam da tentativa da pessoa do professor em efetuar, da melhor maneira possível, a composição pessoal entre expectativas internas e externas, inerente à formação de uma identidade docente num contexto escolar de referência ou de implicações sociais, procurando responder à pergunta: o que é ser professor? No caso, o que é ser professor de

Geografia, de História, de Português, de Matemática, de Física, etc, dentro de um contexto institucional escolar A, B ou C, conforme valores, crenças e condições de trabalho e de expectativas de desempenho X, Y, Z.

O professor, atuando num determinado contexto escolar de referência para sua atuação docente, estará sujeito, como os seus pares, aos indicativos e orientações dessa instituição e sua organização do trabalho docente. Mas, a apropriação desses indicativos e orientações será de acordo com sua percepção das mesmas, incluindo a interpretação que desenvolve acerca da instituição e suas características internas e externas, e das relações humanas que ela tende a promover. Tudo sintetizado numa narrativa pessoal sobre a realidade e seus indicativos, a partir da percepção do indivíduo com base em sua interpretação de fatos, pessoas e objetos do contexto, que o processo de percepção psicologicamente demanda. Um processo de percepção que não opera somente dentro da instituição escolar, mas seus elementos constitutivos perpassam (ou resgatam) também todos os ambientes sociais que o indivíduo frequentou em sua história de vida e que compreendem mensagens ou imagens sobre a Educação ou a Escola, que acabam entrelaçados psicologicamente quando atua como professor, repercutindo também na formação ou construção de sua identidade docente.

Marcondes e Tura (2005) mostram que a identidade docente evoca as idéias e as concepções que os professores tecem ou constroem ao longo do processo de socialização e da cultura compartilhados, das interações sociais que enfatizam a Educação, de modelos pedagógicos idealizados ou conhecidos, de imagens e representações construídas socialmente sobre professor e Escola, etc, servindo como referências para elaborações pessoais de sentido sobre a docência num dado momento dessa experiência. Oliveira et al (2006) também assinala que a identidade docente passa pela percepção do indivíduo acerca da imagem profissional de professor e da relação entre teoria e prática que ele estabelece diante da rede de significações sobre docência, retirado do contexto social e do contato com seus membros, e transformados em uma narrativa biográfica a respeito.

Nóvoa (1995) comenta que dentre os elementos de formação da identidade docente está a adoção, por parte do professor, de princípios e valores que norteiam seu investimento na educação somado aos estilos de ação que consideraria mais eficientes em seu caso e perfil próprio como professor. Segundo Nóvoa (1995) esses princípios, valores e modos específicos de ação são recebidos do contexto social, mas também *adotados* (o que implica certo processo de decisão) ou *escolhidos* (que sugere preferência) pela pessoa do professor vivenciando a experiência docente. Na prática docente, adoções e escolhas pedagógicas diferem de professor para professor, mostrando o tom de individualidade que a prática pedagógica pode ter, mas que também espelham o “mercado” ou as ofertas

de práticas e concepções pedagógicas no contexto educacional e de formação docente.

Os exemplos acima contêm, a nosso ver, indícios de processos de internalização psicológica de referências sociais e de componentes típicos ou específicos do contexto escolar – sua linguagem, proposição de ação, imagens, discursos, metodologias pedagógicas enfatizadas ou mais privilegiadas, concepção de sujeitos, etc – que perpassam as interações sociais nesse contexto, e que assume, no interior do sujeito, um sentido próprio norteador do processo de formação de identidade docente, dentro de uma concepção não-dicotômica entre Indivíduo/Contexto Social ou Indivíduo/Escola. A interação entra a identidade para si e a identidade para outrem no processo de identidade profissional docente, desafiaria a pessoa do professor em sua prática docente a desenvolver uma síntese psicológica pessoal dos elementos da socialização profissional, em direção a uma noção ou concepção norteadora do pensamento sobre a profissão docente e sobre o ser professor, que inclui sua vivência com o cotidiano da escola.

Para ampliarmos as discussões até aqui levantadas, citaremos exemplos na literatura pesquisada que apontam ou sugerem interferências que possam a identidade docente submetido a controles perversos da instituição escolar, quando esta desenvolve discursos e rótulos sobre a figura do professor e seu desempenho em relação à qualidade da educação e aos problemas que ela vem enfrentando no contexto educacional atual.

Modelos de Formação Docente

Nóvoa (1995), fazendo uma revisão da literatura internacional sobre Educação, comenta que a partir da segunda metade do século XX, a expansão do sistema educacional e a introdução de um modelo racionalista no ensino, resumiram a vida escolar a dimensões racionalistas tecnicistas e prescritivas. Esse quadro de formação deu maior ênfase ao preparo técnico do professor, ocasionando uma separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*, ganhando o primeiro um destaque e um controle maior da parte da instituição escolar, circunscrevendo o ideal de docência ao domínio estritamente técnico. Esse autor comenta que esse processo histórico fez com que as competências profissionais dos professores fossem reduzidas a componentes de aplicação de conhecimentos técnicos, diminuindo a importância da dimensão pessoal do professor e dos sentidos da vivência com o cotidiano profissional. Segundo Nóvoa (1999), a cisão entre o *eu pessoal* e o *eu profissional* resultou numa crise de identidade docente, reforçada pelo desprestígio social que a classe passou a ter a partir dos anos 60 do século passado.

Trazendo a discussão para a realidade brasileira, um quadro histórico semelhante foi desenvolvido no país. Sadalla et. al. (2002) mostram que desde o início prevaleceu na história da formação de professores no

Brasil um modelo tecnicista com bases positivistas. Esse tipo de formação é chamado de “modelo da racionalidade técnica”. Essas autoras explicam que, nesse modelo de formação, o docente é visto “como um técnico que aplica, na prática, os seus conhecimentos científicos e pedagógicos” (Sadalla et al, 2002, p. 48), e o espaço escolar tratado não como um rico contexto de vivências, mas como espaço bem definido em termos de aplicação de conhecimentos técnicos sobre o processo ensino-aprendizagem. Medeiros & Cabral (2006) explicam que nesse modelo o professor é capacitado para executar programas com uma visão de especialista, sem uma perspectiva mais crítica da Educação. Por sua vez, Pereira (1999) acentua o caráter disciplinar que orienta esse tipo de formação e a tendência que ela carrega de resumir a docência aos domínios da técnica, criando com isso uma imagem de que ao bom professor bastaria aplicar bem uma técnica para realizar um ensino desejável.

Portanto, firmou-se historicamente a formação de um profissional docente preparado para aplicar técnicas de ensino, mas sem preparo para refletir criticamente sobre sua vivência com o ensino, com o cotidiano escolar e com os sujeitos desse processo, inibindo o aspecto vivencial ou pessoal na formação e na prática docente desse profissional. Um reflexo das premissas desse modelo tecnicista de atuação docente pode ser visto também nas avaliações institucionais de desempenho do professor, quando o realce está no domínio do conteúdo ou da técnica de ensino.

Contudo, o aspecto vivencial da profissão docente tem sido retomado nos últimos anos por meio de propostas de formação prática reflexiva e de professor-pesquisador (Geraldí, Fiorentini & Pereira, 1998). Essas propostas enfocam o caráter parcialmente imprevisível e dinâmico do processo ensino-aprendizagem e do cotidiano escolar que, por essa natureza, demandam tomadas de decisão por parte do docente, que não podem ser totalmente atendidas pelo olhar prescritivo da racionalidade técnica que tende a generalizar situações e intervenções.

Campos & Pessoa (1998) comentam que na realidade do cotidiano escolar a primeira certeza que o professor tem é de suas incertezas e dúvidas, mostrando que simplificações pedagógicas (na base de prescrições técnicas e mecanizadas) não dão mais conta de lidar com a complexidade do processo ensino-aprendizagem, que demanda a operação de valores e crenças acerca da ação docente, de si e do outro nessa ação, entorno de tomadas de decisão que abarcariam não apenas o *como*, mas também o *porquê* e o *para que* do processo educacional e suas ocorrências. A conscientização da ação pedagógica e da própria ação docente é fator importante para uma formação docente mais reflexiva e mais crítica.

Outra abordagem que pode contribuir com uma maior reflexão sobre as implicações contextuais na formação docente é a biográfica, que investiga a interpretação pessoal da história ou trajetória de vida com a Educação, levando-se em consideração a

dimensão pessoal (Nóvoa, 1999; Estrela, 1997; Cicillini & Baraúna, 2006).

Os dois modelos acima mencionados não resumem a educação aos seus aspectos reprodutivistas, mas vêem os professores como atores capazes de ressignificar práticas, ações e interações dentro do contexto de atuação e em suas percepções sobre docência a ponto de poder interferir em seus processos oferecendo-lhes novas perspectivas e novas fórmulas.

Contudo, como mostra Pereira (1999), o modelo da racionalidade técnica predomina ainda hoje no Brasil, nos cursos de Licenciatura das universidades. Entendemos que tal domínio afeta a construção de identidade docente, assim como mantém, de certo modo, a fisionomia patogênica que um modelo estritamente tecnicista pode apresentar para a formação de uma imagem docente frente ao outro que com ele interage no contexto de produção escolar. Nesse caso, recorrendo mais uma vez a Carrolo (1997), a “identidade para si” pode ficar num perigoso estado de subordinação à “identidade para outrem” (avaliação idealizada da instituição sobre o desempenho docente), e frágil o suficiente para ter um papel secundário na relação com o contexto institucional escolar e suas idealizações ou rotulações, a ponto de afetar até mesmo a autoimagem ou autoconceito profissional do professor; ou mesmo a “identidade docente para si” ver-se numa relação de dependência, de ordenação, a um discurso institucionalizado de competência e de avaliação docente capaz de definir sentimentos de culpa ou de incapacidade para o exercício esperado da função.

Os modelos de formação docente reflexivo e biográfico permitem a discussão e reflexão do espaço da vivência pessoal do professor com o cotidiano escolar e a prática pedagógica, contribuindo para uma maior compreensão da experiência docente, a relação com o contexto organizacional escolar e as interações sociais promovidas dentro da Escola ou no processo ensino-aprendizagem. Mas, sem uma reflexão igualmente importante das representações sociais e das atitudes que se produzem no contexto escolar e nas interações que esse espaço suscita, tal formação reflexiva ficaria incompleta. Por isso, é preciso também desenvolver a consciência de que estereótipos e preconceitos podem existir ou agir inconscientemente na relação pedagógica e no contexto organizacional escolar, e que isso pode ser prejudicial ao desenvolvimento pleno ou razoável de todos no processo de escolarização formal. Como aponta Soligo (2002), não basta que a formação docente nesse modelo reflexivo auxilie apenas na reflexão do conhecimento pedagógico para o ensino, mas também autoconhecimento (e postura crítica) acerca do modo como crenças, representações e atitudes perpassam a relação professor-aluno e professor/instituição, e vice-versa. Tanto a formação docente reflexiva e os estudos biográficos na formação de professores, devem vir acompanhados de uma visão sistêmica reflexiva e crítica das interferências políticas, sociais e

econômicas sobre a Escola, assim como os efeitos desses fatores sobre o processo educacional e a formação de professores para o contexto social atual.

Nossa compreensão, com base na literatura pesquisada, aponta também para a necessidade do autoconhecimento ou autocrítica ser extensivo a outros atores e agentes administrativos dentro do contexto organizacional escolar. Uma visão parcial de necessidade de mudança de consciência dentro contexto institucional ou organizacional da Escola (de acordo com a especificidade de cada escola), representa um perigo para se pensar ou repensar, de maneira crítica e transformadora, a Escola, seus processos de significação dos indivíduos em seu interior, e até mesmo sua função no contexto sócio-econômico contemporâneo. Por isso, é necessária uma abordagem mais abrangente ou sistêmica da Escola, seus discursos, problemas e indagações; e como esses fatores podem agir sobre os processos de subjetivação dos sujeitos da Escola, conforme o caso. Um dos exemplos que vislumbramos na literatura pesquisada, e que, a nosso ver, corrobora uma análise mais abrangente da Escola, foi o de culpabilização isolada dentro do contexto educacional associada ao argumento da incompetência docente, que discutiremos a seguir.

Culpabilização profissional do professor

Acentuando uma análise parcial e acrítica da conjuntura escolar e dos problemas educacionais a ela inerentes, uma desarticulação (ou dicotomização) entre indivíduo/escola pode ser verificada quando se imputa responsabilidades isoladas na forma de eleição automática de culpados dentro da complexidade educacional, configurando uma maneira simplista de discutir os problemas na Educação, principalmente quando são frisados interesses particulares dos sujeitos ligados ao contexto escolar (Zagury, 2006). Esse esquema nos parece ser uma questão convergente na discussão sobre identidade docente no enfoque que adotamos, porque envolve imagens e definições intencionalmente costuradas no contexto profissional para escamotear outros problemas e jogos de interesses. No caso do professor, esse esquema pode vir fortalecido dentro dos interesses institucionais escolares por um discurso de competência docente associado, de maneira simplista, a problemas educacionais e a soluções impostas de cima para baixo, sem discussão coletiva.

Tomando como base a compreensão de que o processo de formação de identidade docente é uma combinação ou composição entre expectativas internas e externas, um discurso ideologicamente preparado para desarticular ou tornar desigual as responsabilidades de cada agente, ator ou profissional dentro do contexto escolar e suas formas de produção, pode causar distorções ou visões parciais sobre a realidade escolar, suas contradições e seus problemas,

fortalecidas principalmente pela separação entre planejamento e execução comum a administrações e culturas escolares alienantes, evitando com esse esquema reducionista ou fragmentário uma discussão mais co-responsável e transformadora da Escola, seus desafios e seus problemas. Com isso, alguns personagens dentro do contexto organizacional escolar ficariam fragilizados, outros fortalecidos e outros poupados, quando existe uma sistemática e cuidadosa eleição de culpados, lesados e isentos de culpa diante de um problema no campo do processo ensino-aprendizagem ou em termos de fracasso escolar.

Entendemos que é preciso uma discussão abrangente ou sistêmica sobre as generalizações que ocorrem no cotidiano escolar e na produção de sua cultura interna, a fim de garantir um mínimo de visão crítica dos discursos, dissimulações e escamoteações dos problemas e das responsabilidades, que podem ser verificados nas tramas da instituição escolar. Esse é um desafio para intervenções junto aos atores escolares e à própria Escola, porque o cotidiano escolar é multifacetado e ideologicamente compromissado, com falas e concepções de sujeito, por vezes tão cristalizadas nas contingências desse cotidiano, que as intervenções, inconscientemente, podem repetir esses enfoques dissimulados, com os sujeitos da intervenção, fazendo o mesmo em suas falas.

O desafio acima posto aumenta ainda mais na medida em que a análise crítica e co-responsável dos problemas educacionais dentro da Escola pode ser obscurecida pelo mencionado discurso de culpabilização isolada dentro do contexto de produção escolar, que incita uma intencional dicotomia entre indivíduo/escola, instalando uma espécie de cultura inquisitória dentro da Escola, escamoteando os problemas da Educação em sutilezas e tramas discursivas, o que pode gerar procedimentos de rotulações e estigmatizações de sujeitos no processo educacional formal.

Assumindo a premissa da ocorrência do esquema acima citado, uma dicotomia entre indivíduo/escola alimentada por discursos reducionistas e tecnicistas de desempenho docente, fortaleceria uma espécie de desequilíbrio nas trocas de significados entre entorno institucional e professor, com importantes efeitos no processo qualitativo de formação de identidade docente que, como vimos, tem também a participação da avaliação do outro sobre a ação do professor. Nesse âmbito, assinalamos um argumento ou discurso que ocorre nos dias atuais que vem reforçando a crescente oferta ou promoção de cursos de capacitação docente, acompanhados de uma visão simplista de melhoria dos problemas da educação por meio somente da capacitação ou do preparo do professor para o ensino, minimizando co-responsabilidades dentro do sistema escolar e dos agentes sociais e políticos que o sustentam.

A culpabilização isolada faz crer que a culpa pode e deve ser localizada em alguma parte independente do sistema. Vindo da instituição escolar seria o seguinte

esquema: ora localizando a culpa no professor, ora no aluno, ora na família, etc. Esse discurso reducionista pode se mostrar conveniente ao sistema que opera na base da dissimulação ou do encobrimento de certos produtores internos de fracassos ou insucessos escolares produzidos por mecanismos sociais de exclusão e estigmatização (Patto, 2002; Machado & Souza, 2004).

A instituição escolar pode manter esse discurso de culpabilização isolada de modo tão envolvente a ponto de conduzir professores, alunos, profissionais que intervêm junto aos atores escolares e demais figuras ligadas ao contexto escolar, ao empregar a mesma lógica na percepção dos problemas educacionais e das responsabilidades de cada um dentro da Escola, ligando sintomas a atividades individuais sem leitura crítica de outras variáveis, instalando até mesmo uma cultura escolar nesse sentido. O professor culpabiliza o aluno; o aluno culpabiliza o professor, e assim por diante. Psicologicamente, o que pode sobressair nesse processo seriam os perigosos rótulos, as distorções da realidade, as interações pautadas em estereótipos e em preconceitos, que alimentam mais mecanismos de defesa do tipo projeção do que formação de autoconsciência, promovendo um sério quadro psicossocial pouco construtivo para se pensar o contexto escolar, seus limites e suas possibilidades.

De fato alguns aspectos dos problemas escolares podem ser especificados, mas a questão maior é quando se promove um discurso de causação independente de outras variáveis igualmente importantes dentro do complexo contexto escolar. A lógica que parece implícita nesse discurso é a “nomeação” de um componente doente dentro de um corpo pretensamente sadio. As relações de compromisso entre as partes do sistema acerca dos processos e dos resultados produzidos, se esfacelam diante dessa lógica reducionista (que guarda em si uma visão simplista da realidade educacional e de seus atores e agentes internos e externos), que entendemos típica do racionalismo técnico e do pensamento disciplinar, e que facilmente promove os já mencionados mecanismos psicológicos de projeção do que análise crítica das variáveis contextuais.

Acentuamos que existem responsabilidades individuais dentro dos limites operacionais de cada um dentro do processo educacional. Mas, em última análise, numa perspectiva sistêmica, quando uma parte tem problemas, todo o sistema sofre e todo o sistema concorre, de uma forma ou de outra, para esse problema. Detectar necessidades dentro de um contexto numa visão sistêmica (mantendo a percepção de interligação de componentes dentro do sistema) tem conotação diferente do que num contexto fragmentado de trabalho e produção, onde a separação de responsabilidades esgota-se na própria separação erigida, e as intervenções sobre os problemas também tenderão a ser localizadas, pontuais e excludentes.

Quando a co-responsabilidade na análise de problemas educacionais ou na organização da

instituição escolar é omitida ou ignorada, pode representar um jogo simbólico, um discurso preparado para isentar ou encobrir problemas do sistema ou interesses ideológicos e econômicos que o atravessam, simplificando o esquema causa-sintoma dos problemas educacionais e interferindo no tipo e na qualidade das intervenções que lhe são feitas ou requeridas.

A culpabilização isolada, no caso do professor, sugere a produção de uma relação dicotômica Indivíduo/Escola perversa o suficiente para inibir a dimensão biográfica (a identidade para si), fortalecendo de maneira distorcida a dimensão relacional (a identidade para outrem) com expectativas previamente nomeadas que fariam com que o peso maior recaísse num controle prescritivo externo sob modelos ideais ou ideológicos de docência ou de Educação. Um processo de culpabilização do professor, reforçada numa cultura escolar inquisidora, serve muito bem aos propósitos de uma instituição escolar acrítica que, no caso da identidade docente, seria parecido com o que Nóvoa (1995) descreve como separação do “eu pessoal” do “eu profissional”, ganhando esse último maior controle institucional. Uma cisão que controlaria “a percepção de si” por meio de um processo de culpabilização profissional devidamente inculcado por um discurso “convicente” vindo sempre do olhar do outro (o inquisidor).

Culpabilização profissional e o argumento da incompetência

Souza (2002), fazendo uma análise do crescente oferecimento de cursos de formação contínua de professores das escolas públicas de ensino fundamental e médio, assinala que o oferecimento dos mesmos vem acompanhado por uma lógica de competência que termina por disseminar um discurso de que a qualidade da educação passaria essencialmente pela qualidade da capacitação docente. Centrando a questão mais na capacidade técnica do professor, essas ofertas de capacitação implicitamente acabam fortalecendo um discurso ou uma mensagem que conferiria aos professores uma “culpa” ou responsabilidade pela baixa qualidade do ensino público. Segundo Souza (2002), tal culpabilização transmitiria ao professor uma concepção de que precisa se capacitar cada vez mais, relacionando seu preparo técnico com a qualidade do ensino e da educação em geral. Esse esquema é, em sua base, alimentado por uma lógica simplista de culpar ou responsabilizar o professor pelos sérios problemas observados na escola e que são, na realidade, decorrentes de todo um contexto de condições profissionais e de contradições típicas do contexto escolar. Souza (2002) explica esse quadro dizendo que

essas análises seguem uma lógica que pode ser sintetizada da seguinte maneira: os professores não recebem uma formação inicial adequada, logo não sabem como lidar com a clientela escolar, majoritariamente pertencente às classes populares. Os

índices de fracasso escolar são, portanto, o atestado da incompetência dos professores. Assim, para melhorar a qualidade da escola é preciso que seus professores sejam mais bem capacitados por meio de cursos de formação contínua, nos quais poderão suprir as deficiências de sua formação inicial e entrarão em contato com novas teorias, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem. (p. 51)

Souza (2002) assinala que essa lógica promove uma visão linear dos problemas educacionais, sobrecarregando o professor de inquietudes, inseguranças, cobranças pessoais e profissionais que nunca terminariam, percebendo como sempre incompleto ou carente o seu preparo profissional. Isso porque algumas capacitações muitas vezes apresentam discussões distantes da realidade docente, não atendendo assim às reais demandas e dificuldades práticas do professor, deixando um constante vazio ou insegurança profissional. Essa autora comenta que a capacitação docente, nos termos colocados, fortalece política e pedagogicamente o “argumento da incompetência”, que, segundo essa autora, sustenta que “a principal causa para o baixo desempenho do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores” (Souza, 2002, p. 252). Os professores acabam sendo rotulados com esse tipo de representação, sofrendo cobranças internas e externas oriundas desse tipo de lógica ou argumento.

Souza (2002) mostra os problemas dessa visão reducionista e assinala a necessidade de se incluir nas discussões, a *Escola*. Comenta que nos cursos de formação ou capacitação docente, a qualificação pretendida fica mais centrada na figura do professor e tende a priorizar o campo técnico, endossando uma noção (ou um discurso ideológico) de falta de capacitação ou atualização, isolando a discussão do contexto da escola. A autora propõe para os cursos de formação contínua de professores, a promoção de uma abordagem centrada na escola, explicando que “as escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de trabalho, não têm sido considerados como elementos importantes com os quais se deve lidar, nem como elementos sobre os quais é preciso fazer uma séria reflexão” (Souza, 2002, p. 226).

Entendemos que o problema não está na necessidade de capacitação docente, uma vez que o ensino demanda competência específica, mas no uso do discurso de desarticulação de co-responsabilidade dentro do processo educacional e nas justificativas de mercado, que endossam também a oferta e o formato dos programas de capacitação diante dos dilemas educacionais, fortalecendo uma visão particularmente centrada na racionalidade técnica. Essa visão evita a discussão do contexto total da profissão docente, dos saberes gerados na e pela experiência cotidiana de cada professor (Tardiff, 2002), do processo fenomenológico em que a prática docente também se configura

(Nascimento, 2005) e das necessárias reflexões sobre modelos de gestão escolar.

A incompetência pode existir e ser um fato detectável dentro da atuação docente (que inclui um conjunto esperado de competências e habilidades) e também estar, em certos casos, relacionada ao despreparo profissional do professor, mas também a generalização dessas premissas pode servir para a construção de uma perigosa conceituação reducionista ou simplista dos problemas de formação de professores para fortalecer modismos pedagógicos, endossar cursos de qualificação e capacitação numa lógica de mercado por vezes distante das necessidades reais da profissão e do cotidiano da sala de aula ou inculcar percepções isoladas dentro da complexidade sistêmica ou global do processo educacional, da Escola, dos fatores políticos, sociais e econômicos que atravessam a Educação em todos os seus segmentos, do processo de significação do outro dentro da instituição escolar, etc. Uma análise parcial e acrítica dessas questões sobrevive por meio de preconceitos e estereótipos sobre as relações humanas e profissionais dentro do contexto escolar e de distorções na percepção do que é necessário à qualidade da Educação, com efeitos na avaliação de desempenho dos indivíduos no esquema processo-produto promovido pela Escola, conforme o caso.

Comentários Finais

É vasta a literatura a respeito das questões que enfocamos e diferentes perspectivas podem ser adotadas para a análise de cada uma e das premissas teóricas e convergências que propomos. Optamos por atender para formas de encobrimento de problemas dentro do contexto escolar e de imputação destacada de culpados dentro do processo educacional, tomando como eixo central a formação de identidade docente e a concepção não-dicotômica Indivíduo/Escola. A nosso ver, um dos componentes que permitem os tipos de convergência e de discursos assinalados nesse trabalho, é a maneira como a instituição escolar lida com seus problemas. A Escola, enquanto *locus* de contradições sócio-historicamente determinadas, tende a reforçar diferenças e desarticular co-responsabilidades no que diz respeito a problemas no processo ensino-aprendizagem e de fracasso escolar, procurando com isso proteger instituições, políticas, interesses econômicos, ideológicos e particulares.

É preciso fazer sempre uma verificação crítica desses fatores, analisando de maneira co-responsável todos os atores e instâncias da instituição escolar, incluindo a compreensão de que o cotidiano escolar é perpassado por processos ideológicos de significação do outro que, de certo modo, interferem na construção de identidades dos sujeitos e profissionais em seu interior. Nóvoa (1995, p.16), falando sobre identidade docente e enfatizando a maneira como cada professor se apropria do sentido de sua história pessoal e

profissional, afirma que essa “identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão”. Que lugar de lutas e de conflitos é este? Elzirik & Comerlato (1995) comentam que

a escola é espaço, lugar de cheios e vazios, de sons, de silêncios, de corpos; lugar de tempos para estar cheia e vazia, de distribuição desses corpos, gestos, falas, olhares. Os espaços fixam os lugares e os papéis das coisas e das pessoas – lugar de aluno, de professor, da direção, lugar de estudar, fazer reunião, de brincar; lugar de estar sério, rir. Lugar de pensar? Há espaços flexíveis, que permitem mudanças circunstanciais; outros são modificados na superfície, abrindo a possibilidade da festa, do encontro. Mas há também o espaço que atravessa todas as paredes, resguardando o teto e as vigas... o espaço do olhar, que tudo vê, vigia, controla, mas finge não estar vendo. Olhar panóptico, íntimo, secreto. (p. 18)

O contexto escolar é um mundo de discursos, representações e interação social e desse modo precisa ser abordada, incluindo sua compreensão histórica, social e cultural, e o modo como confirma ou legitima diferenças em seu mundo social interno. Trabalhar o indivíduo isolado dentro do contexto escolar e sua organização, por mais conscientização que se possa dar a esse sujeito sobre seu trabalho e seu lugar na construção do espaço escolar, parece-nos esbarrar no mesmo discurso de individualização desse espaço e seus sujeitos que vem desde o início da relação assalariada entre Estado e Professor, em que o primeiro controlava tanto a contratação quanto a capacitação do segundo, configurando, em parte, a separação entre planejamento e execução no âmbito educacional. No âmbito da iniciativa privada na Educação, análise semelhante pode ser feita, com o agravante de que, nesse setor, gestões verdadeiramente democráticas ou coletivas, são raras.

No campo da formação de professores, o uso do argumento da incompetência para endossar e ressaltar demandas para capacitação mais tecnicista e menos crítica também alimenta uma fragmentação de responsabilidades com relação aos problemas educacionais, com complicações importantes dentro da rotina escolar e na concepção do papel de cada um no processo educacional. Acentuamos que quando questionamos dessa maneira a qualidade da formação docente e a relacionamos de maneira acrítica, isolada e automática à qualidade da educação nos dias atuais, questionamos também a qualidade de seus formadores e, por conseguinte, o sistema educacional que mantém, de certo modo, esse quadro de formação.

Entendemos que tudo isso contribui para que a discussão sobre qualidade da Educação numa visão sistêmica e co-responsável da Escola não seja devidamente questionada. Com isso, as condições de trabalho docente acabam sendo tratadas de maneira superficial, discriminatória e dicotômica. Nesses termos, a imagem e a representação social docente

produzida podem afetar a formação de conceito profissional e a auto-estima do professor, com repercussões no processo de construção de identidade docente. Para ampliar a discussão, citamos Schnetzler (1998) quando assinala que

ao escamotear condições aviltantes de salário e de trabalho dos professorado, a lógica neoliberal vem promovendo medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professores, situando-os sempre fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar a escola, concebendo-os como meros executores de propostas e idéias gestadas por outros. Não menos simplista tem sido a formação docente inicial promovida pelos cursos de licenciatura da grande maioria das nossas instituições universitárias. Calcados no modelo da racionalidade técnica, os currículos de formação docente têm instaurado a separação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão e a prática, entre a pesquisa educacional e problemas pedagógicos ideais, porque abstraídos do contexto e da vivência concreta das instituições escolares. Concebidos como técnicos, os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimentos e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrão, por não ser reproduzível e envolver conflitos de valores. (pp. 7-8)

Referências

- Berger, P. & Luckmann, T. (1985/2004). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bonin, L. R. F. (1998). Indivíduo, cultura e sociedade. In M. G. C Jacques, et al. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto* (pp. 58-72). Petrópolis: Vozes.
- Braghirolii, E.; Pereira, S. & Rizzon, L. A. (1994/2002). *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Brito, R. L. G. L. (1999). Escola: cultura, clima e formação de professores. In A. G. Queluz & M. Alonso, *Trabalho docente: teoria e crítica* (pp. 129-142). São Paulo: Pioneira.
- Campos, S. & Pessoa, V. I. F. (1998). Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In C-M. G. Geraldí, D. Fiorentini & E. M. A. Pereira, *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 183-206). São Paulo: Mercado de Letras.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In Estrela, M. T. *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 21-50). Porto: Porto Editora.
- Cicillini, G. A. & Baraúna, S. M. (2006). *Formação docente: saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia, MG: EDUFU.
- Cornick, M. A. C. P. & Savoia, M. G. (1989). *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Elzirik, M. F. & Comerlato, D. (1995). *A Escola (In)visível: jogos de poder, saber e verdade*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, M. M. A. (2002). *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes.
- Geraldi, C-M. G., Fiorentini, D. & Pereira, E. M. A. (1998). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado de Letras
- Jacques, M. G. (1998). Identidade. In M. G. C Jacques, et al. *Psicologia social contemporânea: livro-texto*, (pp. 159-167). Petrópolis: Vozes.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (1997/2004). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marcondes, M. I. & Tura, M. L. (2005). Identidades profissionais construídas na prática docente. *Revista Educação On-Line*. PUC-Rio, 1. Retirado em 20/04/2006 do site www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1356.D2W/input?CdLinPrg=pt
- McLaren, P. (1992). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Medeiros, M. V. & Cabral, C. L. O. (2006). Formação docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. *Revista E-curriculum*. PUC-SP, 1 (2). Retirado em 05/08/2006 do site <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- Moita, M. C. (1992/1995). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa, *Vidas de professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Nascimento, R. O. (2005). Reflexões fenomenológicas sobre a dimensão pessoal na experiência docente e sua importância na formação continuada de professores. *Revista Práxis Educacional/UESB*, 1, 153-170.
- Nóvoa, A. (1992/1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, Z. M. R. et al. (2006). Construção de identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 36(129), Retirado em 26/04/2007 no site www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420060003&lng=en&nrm=iso.
- Patto, M. H. S. (2002). *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas-SP, 20 (68). Retirado em 01/02/2007 do site http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733019990003&lng=pt&nrm=isso
- Queluz, A. G. & Alonso, M. (1999). *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira.
- Sadalla, A. M. F. A. et al. (2002). Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetórias e contribuições. In , A. M. F. A. Sadalla & R. G. Azzi, *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 47-91). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Schnetzler, R. P. (1998). Prefácio. In C-M. G. Geraldi, D. Fiorentini & E. M. A. Pereira, *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*, (pp. 7-9). São Paulo: Mercado de Letras.
- Silva, F. C. T. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*. Curitiba, Editora da UFPR, 28. Retirado em 12/06/2007 do site <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/557>.
- Soligo, A. F. (2002) Contribuições da psicologia social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In A. M. F. A. Sadalla & R. G. Azzi, *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 143-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, D. T. R. (2002). A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego, *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 249-268). São Paulo: Editora Moderna.
- Sperling, A. & Martin, K. (1999). *Introdução à psicologia*. São Paulo: Pioneira.
- Tardiff, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Teles, M. S. T. (1975/2001). *Psicodinâmica do desenvolvimento humano*. Petrópolis: Vozes.
- Weiten, W. (2002). *Introdução à psicologia: temas e variações*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Zagury, T. (2006). *O Professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record.

Categoria de contribuição: Ensaio/Revisão Bibliográfica
Recebido: 24/12/07
Aceito: 23/01/08