



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**GIORDANI EMANUELE CARVALHO LIMA**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NUMA  
PERSPECTIVA ONTOLÓGICA**

Brasília

2022



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA –  
UnB**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NUMA  
PERSPECTIVA ONTOLÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Brasília

2022



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA –  
UnB**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NUMA PERSPECTIVA  
ONTOLÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito final para obtenção do título de Pedagogo – Licenciatura Plena, Universidade de Brasília pela seguinte banca examinadora:

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Professora Dr<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE – UnB)

---

Professora Dr<sup>a</sup> Deise Ramos da Rocha (Examinadora)  
Instituto Federal Brasília *campus* São Sebastião (IFB)

---

Professora Dr<sup>a</sup> Ana Sheila Fernandes Costa (Examinadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE – UnB)

---

Professora Me. Deise Avelina Felipe Saraiva (Examinadora)  
Doutoranda em Educação (FE/PPGE/UnB)

Brasília, 2022

*Dedico este trabalho aos meus filhos, Neudo e Ruth, que me motivam sempre. Dedico, ainda, a todos os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora deste país, em especial à Professora Dr<sup>a</sup> Kátia Curado, que me incentivou durante toda esta trajetória de formação.*

## **AGRADECIMENTOS**

É chegada a hora de agradecer. Esta caminhada ora árdua, ora suave nos traz movimento e nos diz: avante! Como é bom termos a quem agradecer. Começo agradecendo ao bondoso Deus, pois é quem me guarda, me consola, me traz inspirações para apreciar melhor este presente chamado vida. A Ele toda honra e toda glória!

Aos meus queridos pais, Ariovaldo Batista Lima e Célia Régia Sabóia Carvalho, pelos conselhos maravilhosos, pela constante ajuda e suporte nesta longa jornada e dedicação que por mim tiveram no cuidar e amar. Aos meus irmãos: Ângela Ariadene Carvalho Lima, Jefferson Clapton Carvalho Lima e Marratma Gandhi Carvalho Lima, agradeço por fazerem parte da minha vida e mesmo de longe, torceram tanto por mim. Filhos amados, filhos desejados e por mim tão queridos, Neudo Carvalho de Paula e Ruth Daniele Carvalho Lima, agradeço por entenderem a ausência da mamãe e, sobretudo, a nossa união no amor maior que é nossa família. Vocês são meu motivo para sorrir e viver.

Agradeço ao grupo GEPPAPE pelo acolhimento, pelas reuniões, pelos estudos e que nos apoiam tanto, enquanto estudantes de graduação. À minha querida orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado, pela escuta atenciosa, pela compreensão nos momentos de maior vulnerabilidade, e por todos os ensinamentos. Agradeço à Professora Dr<sup>a</sup> Shirleide Cruz imensamente pelo incentivo às pesquisas e pela amorosidade que nos brinda. Nesta oportunidade, agradeço a Professora Me. Deise Avelina Felipe Saraiva, por ter aceitado o desafio da coorientação neste trabalho de conclusão, em especial às professoras que compõem minha banca, a Professora Dr<sup>a</sup> Deise Ramos e Professora Dr<sup>a</sup> Ana Sheila Fernandes Costa.

Agradeço a todos os professores do curso de Pedagogia da FE/UnB, em especial ao Professor Dr. José Vieira de Sousa, por me provocar reflexões que se traduziram numa mudança prática. Agradeço às professoras da banca por aceitarem avaliar este trabalho e por todas as importantes contribuições que fizeram, bem como aos técnicos administrativos da Universidade de Brasília. Agradeço, por fim, a todos os amigos e amigas do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, em especial a Érica Melo, Camila Henrique e Rosilene Xavier por todo apoio que me deram, vocês são mulheres que me inspiram!

*A filosofia da práxis “é a consciência plena das contradições” a partir da qual o filósofo não apenas compreende as contradições, mas coloca-se a si mesmo como elemento da contradição, eleva esse elemento a princípio do conhecimento e, conseqüentemente, de ação”.*

Gramsci, 1978, p. 1487.

## RESUMO

Este estudo aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa maior que está sob o título “Ciclo de carreira dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho”. As discussões sobre o ciclo de vida profissional docente vêm se intensificando gradualmente nos últimos anos. Estes estudos, geralmente, se referem às fases vivenciadas ao longo da trajetória profissional experienciadas pelos professores, podendo estar demarcados em uma única fase de sua carreira ou em todas elas. A relevância deste trabalho está justamente na temática proposta em seu título, qual seja: compreender a constituição da Identidade Docente numa perspectiva Ontológica, pois além de não haver muitos estudos referente ao tema, e sendo a Educação considerada um dos complexos mais importantes da estrutura social existente, nos auxilia a perceber como os elementos constitutivos do processo de construção identitária interagem entre si, a partir da análise do movimento do real, associada a multiplicidade dos significados e sentidos a ela atribuídos. Como objetivo geral o presente trabalho analisa os principais aspectos relacionados à construção da identidade docente do professor do ensino fundamental. Esta pesquisa parte da revisão sistemática da literatura, trabalhando em dois momentos: num primeiro momento um levantamento bibliográfico elaborado por estudos que tratam sobre o tema “ciclo de carreira docente”, com um recorte temporal dos anos 2006 a 2019; no momento b), observamos a necessidade de compreendermos como se desenvolve a identidade docente a partir dos estudos da constituição do ser social e da constituição do ser professor, no contexto do Distrito Federal. Ainda se tratando do percurso metodológico, utilizamos a aplicação de um questionário com 23 questões abertas e fechadas, durante os meses de maio a dezembro de 2019, tanto em forma de questionário *online* como em forma de questionário impresso, perfazendo um total de 403 questionários respondidos de um total de mais de 700 distribuídos. Através dos eixos de análise elegidos na nossa pesquisa, percebemos que há elementos vinculados ao gênero, formação, raça/etnia, condições subjetivas, condições objetivas e ao sentimento de pertença que se aproximam para a compreensão da constituição da identidade docente.

**Palavras-chave: Identidade docente; Ciclo de vida profissional; Perspectiva Ontológica.**

## **ABSTRACT**

This study presented here is an excerpt of a larger research that is under the title “Cycle of career of teachers in the Federal District: temporality and working conditions”. Discussions about the teaching professional life cycle have gradually intensified in recent years. These studies generally refer to the phases experienced along the professional trajectory experienced by teachers, which may be demarcated in a single phase of their career or in all of them. The relevance of this work lies precisely in the theme proposed in its title, namely: understanding the constitution of the Teacher Identity in an ontological perspective, because in addition to not having many studies on the subject, and Education being considered one of the most important complexes of the social structure existent, helps us to perceive how the constitutive elements of the identity construction process interact with each other, from the analysis of the movement of the real, associated with the multiplicity of meanings and senses attributed to it. As a general objective, the present work analyzes the main aspects related to the construction of the teaching identity of the elementary school teacher. This research starts from the systematic review of the literature, working in two moments: at first, a bibliographic survey prepared by studies that deal with the theme "teaching career cycle", with a time frame from the years 2006 to 2019; at moment b), we observed the need to understand how the teaching identity is developed from the studies of the constitution of the social being and the constitution of the being a teacher, in the context of the Federal District. Still dealing with the methodological course, we used a questionnaire with 23 open and closed questions, during the months of May to December 2019, both in the form of an online questionnaire and in the form of a printed questionnaire, making a total of 403 questionnaires answered. from a total of more than 700 distributed. Through the axes of analysis chosen in our research, we realized that there are elements linked to gender, education, race/ethnicity, subjective conditions, objective conditions and the feeling of belonging that come together to understand the constitution of the teaching identity.

**Keywords: Teacher identity; Professional life cycle; Ontological Perspective.**



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Sexo

Gráfico 2: Cor

Gráfico 3: Idade

Gráfico 4: Magistério em nível Médio

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Fases/temas da Carreira elaborado por Michael

Huberman

Quadro 2: Síntese das Relações

Quadro 3: Atribuição de Sentidos

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação
CEAM	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAP/DF	Fundação de apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FE	Faculdade de Educação
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
PROIC	Programa de Iniciação Científica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UnB	Universidade de Brasília

## Sumário

INTRODUÇÃO: .....	19
1.2.1. As fases da carreira docente segundo Huberman .....	25
2. Elementos da Constituição da Identidade dos Professores: Percorso Metodológico e Análise.....	29
2.1 – A pesquisa do gepfape .....	31
2.2 TESSITURAS NECESSÁRIAS.....	32
2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	34
C) Cor e magistério:.....	38
D) Formação em nível médio e superior: .....	40
2.4 Identidade docente: entre o pensado e o concreto até o alcance concreto pensado. Síntese das múltiplas determinações: .....	43
Considerações finais .....	56
Perspectivas futuras .....	59
Referências.....	60

## **PARTE 1**

### **Memorial educativo**

## **MEMORIAL**

Este trabalho de conclusão de curso intitulado “A Constituição da Identidade Docente numa perspectiva Ontológica” teve como objetivo analisar os principais aspectos relacionados à construção da identidade docente do professor do ensino fundamental. Está dividido em três partes, sendo elas: Memorial educativo, trabalho monográfico e perspectivas futuras.

Na primeira parte intitulada Memorial educativo, trato das questões de articulação entre a vida familiar, escolar e de trabalho que influenciaram diretamente meu percurso educativo e como cidadã, desde a educação infantil até o ensino superior em Agroecologia, processo de especialização em Políticas Públicas, culminando em meu interesse pelo objeto de estudo neste trabalho de conclusão de curso na Licenciatura em Pedagogia.

### **Memorial – minha vida, minha identidade.**

Falar de si e de seu lugar no mundo por meio da memória não se constitui em uma tarefa fácil. Tenho 38 anos e dois filhos, Neudo tem 21 anos e a Ruth 19 anos. Sou brasileira e tenho uma trajetória de vida peculiar. Sou filha de uma cearense brava e de um mineiro de fala mansa. Gosto da história do encontro dos meus pais por ser bem diferente do que a maioria dos casais comuns.

Papai nasceu em Minas Gerais. Pelo pouco que sabemos veio para Brasília com seis anos de idade e por aqui se arranjou. Foi catador de recicláveis, empregado doméstico e depois aprendeu a profissão de pintor automotivo e desempenha essa função até hoje. Mamãe veio de Fortaleza num pau-de-arara, nascida e criada na “Terra da Luz”, passou inúmeras dificuldades antes de chegar aqui, e uma vez estabelecida, foi trabalhar de doméstica também. Por um acaso desses que a vida trás, ela trabalhava em um apartamento no andar superior e papai trabalhava na loja de pintura automotiva no térreo. Os olhares se cruzaram, se conheceram, e em pouco tempo formaram sua família. Sou a terceira de quatro filhos.

Seguindo os passos de meus pais, desde muito nova comecei a trabalhar (trabalhei como babá, faxineira, passadeira e doméstica). Fui mãe na adolescência e abandonei a escola no último ano do Ensino Médio por não saber conciliar maternidade e vida escolar, e vocês meus caros leitores, devem estar se perguntando o que isso tudo tem a ver com Educação? Vou contar. Como estudante, mãe e trabalhadora, em uma idade não tão convencional para estar em formação inicial, vi em muitos momentos da vida, papai e mamãe voltando aos

bancos escolares no turno da noite para concluírem seus estudos e foi neles que me inspirei para voltar à escola também. Mas, vamos voltar um pouco para rememorar a entrada na escola.

Estudei na antiga Escola Classe 30 em Taguatinga Norte/DF, me lembro como se fosse hoje o meu primeiro dia na escola, eu tinha cinco anos e o medo que me apavorou ao ver um monte de crianças juntas e a “tia” Bárbara sorrindo e falando para brincar com os coleguinhas. Como morávamos de aluguel, era um transtorno estudar e morar longe da escola. Conseguimos nos mudar para nossa casa própria em 1988, na Samambaia Sul/DF. Nessa época, não tinha luz elétrica nem água encanada. Como não havia escolas próximas de casa, o Ensino Fundamental I foi todo na escola classe 11 em Taguatinga Sul/DF.

A primeira série foi em período integral. Entrava às 8 (oito) da manhã e saía só às 17 (dezessete) horas, daí em diante estudei somente no período matutino. Era cansativo acordar às 5 (cinco) horas todos os dias, pegar ônibus lotado e ir para a escola, mas gostava bastante também. Nesta escola, tenho ótimas recordações das professoras Marta (segunda série), Maria Nunes (terceira série) e a mais brava e divertida de todas, a professora da quarta série – Suely, que eu admirava muito. Foi a partir dela que em um dia desses que tínhamos que escolher uma profissão, eu disse que queria ser professora. Eu costumava pedir os gizes pequenos para “brincar de escrever no quadro” improvisado no portão de casa para dar minhas aulas para meus alunos imaginários.

O Ensino Fundamental II foi feito em duas escolas. Estudei a 5ª e a 6ª séries no Centro de Ensino Fundamental 10 de Taguatinga Sul/DF. A mudança mais significativa com certeza foi ter mais de um professor, vários horários para as disciplinas e não poder mais chamar ninguém de tia. No entanto, a memória marcante desta época foi que mamãe voltou a estudar nessa escola no período noturno e eu a acompanhava, e assim ela concluiu o Ensino Fundamental. Mudando novamente de escola, fui para o Centro de Ensino Médio 03 também em Taguatinga Sul. Estudei nesta escola desde a 7ª série até o 3º ano do antigo segundo grau, mas não concluí os estudos, pois em 2001, aos 17 anos, tive meu filho mais velho.

Só voltei aos bancos da escola, depois que meu pai também resolveu estudar em 2004 e me motivou a retomar os estudos, fui fazer a EJA (Educação de Jovens e Adultos) em uma escola aqui do Recanto das Emas, o Centro de Ensino Fundamental 405. Íamos para o colégio juntos. Papai conseguiu terminar o Ensino Médio primeiro, concluí somente algumas disciplinas e não terminei. No ano de 2006, fui morar com minha mãe em Fortaleza no estado do Ceará e decidi tentar terminar o tão almejado Ensino Médio. Não terminei os estudos de forma regular. Como dito anteriormente, havia concluído algumas disciplinas e faltavam

outras. Foi quando soube por meio de um anúncio na televisão da possibilidade de terminar os estudos por meio do provão conhecido como Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (**Encceja**). Em 2007, consegui o certificado do Ensino Médio, voltei à Brasília em 2008.

Abre-se aí uma enorme lacuna sobre escola, sonhos e tantas outras coisas que não consigo expressar em palavras. Trabalhava e cuidava dos meus filhos. Certo dia minha patroa, que estava cursando Direito, me deu uma bronca, eu estava escutando o resumo das novelas no rádio e ela falou: - “Você acha que a vida é só isso? Qual o exemplo que você está dando para os seus filhos? O que você vai fazer quando não aguentar mais fazer faxina? Você é nova e ainda dá tempo de estudar mais um pouquinho”.

A partir desse momento, comecei a estudar os livros que eu tinha em casa, fiz o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e com a nota do exame fui cursar Agroecologia e no IFB (Instituto Federal Brasília) *campus* Planaltina/DF. Não sabia o que o curso representava, contudo, com o passar do tempo me apaixonei. Em 2014, através de um processo seletivo para a implementação do NUPA (Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura), consegui uma bolsa de 18 meses (ufa!) e assim, associado ao auxílio permanência, consegui concluir meu primeiro curso de nível superior.

Como parte do pré-requisito para completar o curso, realizei uma pesquisa sob o título: **Sistematização de Práticas Educativas das disciplinas de Vivência em Agroecologia e Extensão Rural do IFB *campus* Planaltina: Reflexões e Proposições** sob a orientação do Professor Dr. Vicente de Paula Borges Virgulino da Silva que me apresentou autores como Paulo Freire, Antônio Gramsci, Luiz Carlos de Freitas, Pistrak, Anton Makarenko e Mônica Castagna Molina.

Percebam, eu não sabia nada de Educação, e por meio de professores, dos meus pais e do Prof. Dr. Vicente, um velho sonho meu despertou de um profundo sono. Eu tinha que continuar, não podia parar ainda. A palavra Educação me provocou a busca e apreensão de seu sentido mais amplo. Eu necessitava compreender a amorosidade de Paulo Freire, a escola unitária dos Russos e de Gramsci, a dialética da inclusão e da exclusão de Luiz Carlos de Freitas e a Formação dos Professores do Campo com a Mônica Molina. Tudo que se faz é pela via educativa. E mais uma vez eu fiz o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2016, com a vontade e um desejo no coração que era entrar para o curso de Pedagogia, na Universidade de Brasília - UnB.

Entrar na UnB com 33 (trinta e três) anos de idade, com os filhos crescendo e não me sentir com formação suficiente para atuar em algum trabalho, refletiu diretamente no modo



como eu me percebia como sujeito, me senti totalmente deslocada. Durante as aulas do primeiro semestre da disciplina de Projeto 1 (um), conheci a Professora Dr<sup>a</sup> Kátia Curado, que me acolheu e me inseriu em um novo contexto: o mundo das pesquisas. Entrei para o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe). Neste grupo, no decorrer dos semestres, aprendi a realizar pesquisas, a melhorar a comunicação e a escrita e com ela realizei dois PROIC's (Programa de Iniciação Científica).

Com a Professora Dr<sup>a</sup> Shirleide Cruz, veio a oportunidade de bolsa na pesquisa intitulada **“Ciclo de carreira dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho”** e para mim, mãe-estudante-trabalhadora, fez toda a diferença para a permanência nesta graduação e que me trouxe o objeto de construção central do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a *Identidade Docente*.

**Mas, no meio do caminho tinha uma especialização, tinha uma especialização no meio do caminho!** Como eu não podia estudar integralmente por razões financeiras, comecei a estagiar na própria Universidade, na Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS/UnB) que cuida, dentre outras coisas, de discentes com vulnerabilidade socioeconômica. Por isso, em 2018, me interessei muitíssimo pela especialização em Políticas Públicas que o Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM/UnB) estava ofertando. Me inscrevi, pois, a proposta do curso era Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade (EPPIJD) e, para que melhor do que compreender o que são, onde se aplicam as Políticas Públicas não é mesmo?

Para além dessas questões, como eu estagiava na Diretoria de Desenvolvimento Social da Universidade de Brasília, fazendo o atendimento inicial dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e eu mesma também nas mesmas condições de vulnerabilidade, quis ter como objeto central da minha pesquisa justamente este público. Meu orientador foi o Professor Dr. Vicente de Paula Faleiros, Professor Emérito desta Universidade. O título do trabalho é: **"Assistência Estudantil em xeque: Conflitos e Condições Determinantes para a Permanência dos Estudantes na Universidade de Brasília-UnB"**. Neste trabalho de conclusão da especialização, discuto sob a ótica do direito, as várias vulnerabilidades que estão na vida dos discentes e que impactam de forma direta e indireta a questão da cidadania plena e a própria permanência na universidade até a conclusão de seus cursos.

A cada nova disciplina do curso de Pedagogia, aprendizagens foram agregadas! Somos sujeitos históricos, já dizia a doce Professora Kátia, mostrando o caráter ontológico

de minha busca, portanto, nada estáticos em relação ao nosso processo de construção identitária, pois o referendamos na e pela Práxis transformadora e na própria contradição que está posta. A Professora Shirleide me mostrou a partir dos estudos sobre Profissionalidade que a interação existente na dinâmica de construção dessa profissionalidade se faz na medida que os elementos que marcam o sentido social da Docência são regulados de forma objetiva/subjectiva pelo docente, pelos seus pares e a sociedade, ou seja, o docente assim como na Ontologia tem na sua figuração de mundo a compreensão dessa forma e sentido do funcionamento do mundo e de seu trabalho.

Nesta etapa acadêmica, reta final de curso, na escrita deste memorial, nas intercorrências acadêmicas e da vida particular, várias questões me trouxeram de encontro ao meu objeto de estudo. Em muitas discussões em sala de aula, no grupo de pesquisa GEPFAPE e como bolsista na pesquisa “Ciclo de Carreira dos professores do DF”, me senti desafiada a propor meu TCC com este objeto de análise. Senti um certo estranhamento/admiração pela construção da Identidade, e perceber como esta se conforma e se delinea ao longo da vida dos sujeitos, no caso em questão a Identidade do professor, trocando referências e significações repletas de sentido! Em especial, na pesquisa supracitada, muito me instigou a buscar compreender ainda mais a constituição da Identidade Docente. Assim, são várias as contribuições advindas da Faculdade de Educação– UnB que agregadas à formação anterior em Agroecologia- IFB, à especialização Ceam-UnB, a minha construção como ser e ao acúmulo de marcadores sociais que são extremamente simbólicos, objetivos e subjetivos. Tudo isto me levou à busca dessa Identidade Docente.

## **PARTE 2**

### **Trabalho monográfico: A Constituição da Identidade Docente numa Perspectiva Ontológica**

## **INTRODUÇÃO:**

Este estudo aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa maior que está sob o título “Ciclo de carreira dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho”. Foi realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), e vinculado à Fundação de apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF), por meio do Edital 04/2017, pesquisa esta com duração de 24 meses, sob a coordenação das professoras Kátia Augusta Curado e Shirleide Pereira da Silva Cruz, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e ambas as coordenadoras do Grupo de Estudos e Pesquisa.

A relevância deste trabalho está justamente na temática proposta em seu título, qual seja: compreender a constituição da Identidade Docente numa perspectiva Ontológica, pois além de não haver muitos estudos referente ao tema, e sendo a Educação considerada um dos complexos mais importantes da estrutura social existente, nos auxilia a perceber como os elementos constitutivos do processo de construção identitária interagem entre si, a partir da análise do movimento do real, associada a multiplicidade dos significados e sentidos a ela atribuídos. Assim, conforme Laurenti e Barros (2000, np) apontam, podemos tomar a Identidade como categoria analítica, sendo utilizada para submeter nosso objeto de estudos a uma análise aprofundada desse fenômeno.

A identidade não é natural, ou seja, é mutável e podemos percebê-la como uma configuração da singularidade dos sujeitos no contexto sócio-histórico de suas existências. É na vida prática em sociedade que se propicia as condições para os mais variados modos de ser e estar e alternativas de identidade. O vocábulo identidade expressa uma especificidade do sujeito que se constrói na relação com outros homens, constituindo-se de diversidade de papéis, em dimensão social e individual, que por sua vez se constitui no social. “Não há uma separação, mas sim uma articulação, em que os limites, se é que realmente existem, entre o social e o individual se confundem” (LAURENTI E BARROS, 2010, np).

Concebemos a identidade docente como uma construção cotidiana. Muitos são os elementos envolvidos na construção dessa identidade. Neste trabalho focaremos na seguinte problematização: que elementos são referência nesse processo de construção da identidade docente? Para tentar responder a esse questionamento, o presente trabalho tem como objetivo analisar os principais aspectos relacionados à construção da identidade docente do professor

do ensino fundamental.

Como Objetivos específicos elencamos:

- Identificar elementos para a construção da identidade docente e sociabilidade do ser professor;
- Apreender o desenvolvimento da identidade do professor a partir das condições objetivas/subjetivas de existência;
- Investigar dinâmicas produzidas no trabalho docente para evidenciar os sentimentos de pertença dos professores.

O trabalho monográfico está estruturado em 2 (duas) partes principais. Na sessão 1, discorreremos sobre os “Dois conceitos que se interligam: Identidade e Ciclo de vida profissional” onde apresentamos a formação da identidade e delineamos o Ciclo e suas fases. Na segunda sessão “Elementos da constituição da Identidade dos Professores: Percursos metodológicos e análise” trata do caminho metodológico utilizado para a realização da pesquisa, apresentando o contexto da pesquisa na qual é realizada, e a pesquisa maior da qual esta é um recorte. Assim, em nossa pesquisa, optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo e como procedimento analítico, utilizamos o Materialismo Histórico-dialético (MHD), pois, como método científico, situa a totalidade da realidade na qual as ideias não dependem do pensamento, pois são representações do real.

Apresentamos, ainda, os resultados obtidos na pesquisa e suas respectivas análises, sendo inicialmente analisado o perfil docente: feminização, idade, cor e magistério e Identidade Docente. Em seguida, há a discussão de cada um dos objetivos específicos elencados e que estão organizados a partir das respostas dos professores à questão “Ser professor é?”. Depois das reflexões propostas, avançamos para as considerações finais sobre o trabalho. Na terceira e última parte apresento as minhas perspectivas futuras e por fim as referências bibliográficas.

## Sessão I - Dois conceitos que se interligam: Identidade e Ciclo de vida profissional

Esta sessão tem como objetivo apresentar o conceito de identidade e de ciclo de vida profissional. Observa-se que o ciclo de vida profissional está vinculado diretamente à identidade profissional do professor, enquanto um processo dinâmico e dialético de interpretação e reinterpretação de vivências. Se considerarmos que a identidade depende tanto da pessoa como do contexto, estes dois elementos também estarão ligados aos processos internos de cada escola, referenciados na historicidade. Assim, a imagem que tem sido difundida de um profissional que se constrói totalmente autônomo não é a realidade vivenciada por estes professores. Ao contrário, existem elementos que já estão definidos antes mesmo do ingresso destes nos seus postos de trabalho. A autonomia profissional já vem delimitada por questões políticas e históricas, as quais sustentam o diálogo entre teoria e prática. Os professores acabam, apenas, tentando resolver conflitos já existentes e manifestos e é neste espaço que se insere a relação identidade e ciclo de vida profissional.

### 1.1. A identidade docente

A Identidade Docente é amplamente investigada. Nas pesquisas, os autores destacam elementos que vão desde a formação inicial e/ou continuada, passando pela dimensão afetiva e gnosiológica<sup>1</sup>, até o “ser professor” ontologicamente constituído, reverberando no trabalho docente em seus diferentes aspectos. Diversos autores tratam da temática Identidade Docente (CIAMPA, 2001; IZA et al, 2014; DUBAR, 2006; GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005). Entretanto, o ponto inicial de nossa pesquisa, antes mesmo de conceituar o termo *Identidade*, parte da categoria marxiana *Trabalho*, pois a centralidade desta é essencial para pensar a identidade docente.

Para Marx (2013), o Trabalho é o fundamento da sociedade, engendrado como uma relação estabelecida e, por conseguinte, metabólica com a natureza e o mundo social, o que possibilita a reprodução das condições materiais de existência do ser humano. Assim, a

---

<sup>1</sup> Gnosiologia (ou gnoseologia) é a parte da Filosofia que estuda o conhecimento humano. É formada a partir do termo grego “gnosis” que significa “conhecimento” e “logos” que significa “doutrina, teoria”. Pode ser entendida como conhecimento, na qual se reflete sobre a concordância do pensamento entre sujeito e objeto. Nesse contexto, objeto é qualquer coisa exterior ao espírito, uma ideia, um fenômeno, um conceito etc., mas visto de forma consciente pelo sujeito. O objetivo da gnosiologia é refletir sobre a origem, essência e limites do conhecimento, do ato cognitivo (ação de conhecer).

categoria trabalho assume a centralidade na vida do Homem<sup>2</sup> para reproduzir a si mesmo enquanto necessidade da sua própria reprodução.

De acordo com Amaral (2014), ao tornar a natureza em meios de produção e subsistência, há uma atuação consciente e intencional, no qual perpassa o controle e execução de sua ação sobre a natureza. Marx (2013, p. 255) aponta que “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre Homem e a natureza, processo este em que o Homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Nessa interação, emergem características na formação de um determinado ser com o domínio de habilidades, e, desenvolve, por conseguinte, modos de execução destas atividades a partir dos conhecimentos angariados em intercâmbio com o meio natural.

Analisando esta relação Homem-natureza, Marx (2013) introduz, a partir do Trabalho, o fundamento que identifica o ser social. Estando no legado marxiano esta categoria, podemos amalgamar o entendimento de que é uma atividade tipicamente humana. O trabalho resulta de ação coordenada antecipadamente no plano das ideias e que vão orientar esta ação para que se alcance um fim previamente estabelecido, ou seja, ao idealizar o resultado de sua ação, a objetivação da atividade transformando a natureza, o faz a partir de sua força física e de sua potência espiritual (MARX, 2013).

Conforme Amaral (2014), ao elaborar instrumentos para suprir as necessidades de sobrevivência, na interação com a natureza é que se inicia o trabalho. Com a posterior diversificação, houve também o seu aperfeiçoamento nas gerações posteriores, inserindo-se também cada vez mais novas atividades. Nesse sentido, na objetivação de um determinado ideal, há um desencadeamento de uma série de mudanças tanto sobre a natureza quanto sobre o próprio Homem. Esse movimento provoca um processo de despertar das potencialidades, possibilitando o estabelecimento de habilidades que somente o Homem desenvolveu e ainda desenvolve, pois, “o trabalho é o ponto de partida da humanização do Homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo e transformação do meio natural” (AMARAL, 2014, p. 2).

Lukács (2013 apud Escurra, 2016) diz que o trabalho, contém em si, a origem de todas as outras determinações de constituição do novo ser social a partir da relação dos seres orgânicos e inorgânicos. Desta maneira, é de fundamental compreensão que existam condições determinantes que culmine nessa estruturação, pois as categorias advindas da constituição do ser social estabelecem a análise dos fatores que os vinculam quanto o que se

---

<sup>2</sup> Para facilitar a compreensão do texto, assumimos a palavra Homem como definição de pessoa, ser humano, num contexto sócio-histórico e ontológico. Não sendo seu uso uma discriminação sexista da linguagem.

difere dos seres meramente orgânicos dos seres sociais. “A separação entre sujeito e objeto e a consciência dessa separação por parte do sujeito é necessária para o trabalho existir, pois unicamente com esse distanciamento o sujeito está em condições de pôr uma finalidade” (LUKÁCS, 2013 apud ESCURRA, 2016, p. 13 - 16). Assim, a escolha ontológica disposta ao trabalho e a relação com outras linhas de atividade é definida desta forma:

O trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se [devir] homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado” (LUKÁCS, 2012 apud ESCURRA, 2016, p.14).

Aqui, nestes escritos, partindo de Marx (2013) e materializadas por Lukács (2012), a objetivação do Homem, a produção e reprodução de sua vida material, se faz pelo trabalho. Não podemos esquecer, todavia, que no desenvolvimento histórico da humanidade, foi que Marx (2013) posicionou o mundo objetivo, partindo do trabalho. Esta categoria é fundante do ser social, pois o Homem afastou as barreiras naturais, estabeleceu a sociedade humana e agiu sobre a natureza através do trabalho (AMARAL, 2014).

Portanto, a categoria Trabalho, mostra o início do processo de humanização do Homem, modificando-se em uma referência de toda a práxis social, atuando na e pela relação de ações idealizadas e objetivadas, logo, teleológicas, sendo também a categoria que nos permite investigar, conforme Lukács (2013), o complexo concreto de sociabilidade como forma de ser, assumindo a primazia de análise ontológica. Conceber a atividade de trabalho dos sujeitos como constituinte da sua identidade social implica reconhecer a relação de mútua determinação entre trabalho e identidade (COUTINHO, 1999) e, conseqüentemente, a constituição de uma identidade profissional, resultante, predominantemente, da vinculação do ser humano a uma atividade laborativa, considerados o contexto e as características dessa atividade, bem como suas implicações para esse sistema identitário (KRAWULSKI, 2004).

Assim, a identidade é entendida como um processo de construção social de um sujeito situado historicamente, e em se tratando da identidade profissional, esta constituição se dá com base na significação social da profissão, de suas tradições e no fluxo histórico de suas contradições, pois compreendemos que a significação social de sua profissão contribui fortemente para a formação de sua identidade. Especificamente sobre a identidade profissional dos professores, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), compreendem como:

Uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de



suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão.

A presença de uma identidade própria para a docência, aponta, conforme Dubar (2006), a inserção no mundo do trabalho como fonte e condição dessa constituição do ser professor e, por conseguinte para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire esses quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, formação continuada, influências sociais, entre outras mediações. Faz-se necessário para o docente ser capaz de conceber uma identificação com a docência, a partir da prática e aprendizagem de ser professor, no chão da escola<sup>3</sup>, para alcançar esse nível de maleabilidade, construção da sua identidade docente e o exercício da profissão, pois, “a aprendizagem experiencial permite por ela própria a implementação da reflexividade, isto é, a construção duma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática onde se tem sucesso” (DUBAR, 2006, p. 158).

De fato, este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade. Pode-se dizer que “ser-professor (a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, aprender como agir, tomar decisões e principalmente se reconhecer enquanto formador das futuras gerações. Para Santos (2020, p. 111) ser professora é:

ter uma atividade de práxis com possibilidades e alternativas de enfrentamento dos estranhamentos engendrados em sua realidade concreta que depende de uma elevação consciente de sua realidade particularizada para uma individualidade social ativa, que age em prol da superação dos estranhamentos na socialidade humana e não em busca de suas próprias particularidades.

A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde as socializações que acontecem com os sujeitos, enquanto alunos da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor, ficando em formação permanente. Por isso, para pensar a identidade docente é necessário compreender os elementos da constituição do ser professor em uma perspectiva ontológica, seus significados e sentidos. Assim, conforme Santos (2020, p. 178) este processo de constituição do ser professor é realizado pelas vivências na realização da ação objetivada,

---

<sup>3</sup> Refere-se à concretude das relações experienciadas no cotidiano das instituições de ensino em geral em contraposição ao ideário imaginativo sobre a escola. Para saber mais: PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, p. 149-176, 2017.

ou seja, do pôr teleológico da atividade docente, “que produz sentidos e significados de ser professor em uma objetividade social”.

A vivências, segundo Da Silva Cruz et al (2020, p. 4), são a origem dos afetos, portanto, atua como mediadora da produção dos aspectos que constroem os costumes “particulares de ser, pensar e agir dos homens; representam a unidade essencial e constitutiva, pois é a unidade que explica o desenvolvimento como resultado de convergências e confrontos vivenciados nas relações sociais e materiais da vida”. As autoras, nos apresentam o processo que os gera como *pereživânie*, “significado capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social”. Assim, essa categoria expressa a possibilidade de observar os fenômenos da vida particular dos sujeitos bem como a vida profissional.

## **1.2. O ciclo de vida profissional**

As discussões sobre o ciclo de vida profissional docente vêm se intensificando gradualmente nos últimos anos. Estes estudos, geralmente, se referem às fases vivenciadas ao longo da trajetória profissional experienciadas pelos professores, podendo estar demarcados em uma única fase de sua carreira ou em todas elas. A partir dos estudos desenvolvidos por Huberman (2000) e Nóvoa (2000) veremos como estas fases se conformam e se integram, nem sempre apresentando linearidade. Nisto, Nóvoa (2000), afirma que os momentos vivenciados durante as várias fases ou ciclos pelos docentes é marcadamente processual e relacional, podendo alguns elementos de uma fase serem percebidos em outra totalmente diferente durante o desenvolvimento de seu percurso profissional.

### **1.2.1. As fases da carreira docente segundo Huberman**

Os estudos sobre o ciclo de carreira docente, têm sido apresentados por diferentes autores nos últimos anos, tendo como principal referência Huberman (2000). A partir do referido autor como base inicial para discussão de nossa pesquisa, apresentaremos o ciclo de vida profissional docente e suas fases desde a inserção no trabalho até a aposentadoria. Huberman (2000, apud Cardoso, 2017, p. 2) apontam que ao longo do percurso profissional docente, o "ciclo de vida profissional docente", os professores as vivenciam em etapas ou fases que expressam algumas marcas que podem ser evidenciadas desde sua entrada na

carreira, tais como seus medos, dúvidas, angústias, e no decorrer deste percurso, outros elementos podem surgir a partir das ideias de distância ou de pertencimento, sentido de rotina e elevado grau de motivação, portanto, segundo os autores ressaltam, os professores podem caracterizar diferentes etapas ao mesmo tempo, pois o momento e a maneira como cada pessoa as vivencia é influenciado por diferentes fatores. Vejamos de forma mais ilustrativa as distintas fases propostas por Huberman (2000) no quadro abaixo:



Quadro 1: Fases/Temas da Carreira. Fonte: Huberman (2000, p. 47)

**De 1 a 3 anos- fase de entrada na carreira:** compreende-se esta fase como o tempo de **sobrevivência** e de **descobertas** da docência. Esta subdivisão em dois períodos, pode ou não acontecer simultaneamente, e são vivenciados em sua singularidade, pois nessa fase inicial da carreira é onde se delinea as características da nova profissão. A sobrevivência é conhecida como o choque do real, do tateamento da profissão e de sua real complexidade onde acontecem os confrontos entre a realidade do cotidiano escolar e as convicções do plano das ideias. A fase de descobertas pode estar associada à integração no novo meio profissional, a experimentação do fazer pedagógico, de suas relações teórico-práticas e ao próprio entusiasmo inicial da profissão (TIMM, 2018, p. 48);

**De 4 a 6 anos- a fase de estabilização:** nesta fase há a consolidação das habilidades em relação ao fazer pedagógico e firma-se uma identidade profissional. Algumas características que podem ser encontradas fartamente são: maior capacidade de tomada de decisões, o surgimento da forma e do modo pessoal na execução do trabalho, há maior comprometimento e tomada de responsabilidades na instituição escolar. As trajetórias específicas dos sujeitos nessa fase apresentam-se de forma diversa, pois são escolhas mais subjetivas, próprias do seu modo de ser e estar no mundo (TIMM, 2018, p. 49);

**De 7 a 25 anos- a fase de diversificação:** A fase de diversificação ou questionamento (pôr-

se em questão) abrange o período entre 7 e 25 anos de experiência docente. Nessa fase, há o predomínio da busca por novas experiências tanto pessoais (com o comprometimento do trabalho de ensino), quanto ao que tange ao contexto escolar diversificado (responsabilidades administrativas, coordenação pedagógica, direção). Entretanto, pode surgir ainda nessa fase, um período de questionamento, podendo ou não advir dos desencantos produzidos pelas experiências desagradáveis, ou felizes próprias da diversificação profissional (TIMM, 2018, p. 49-50);

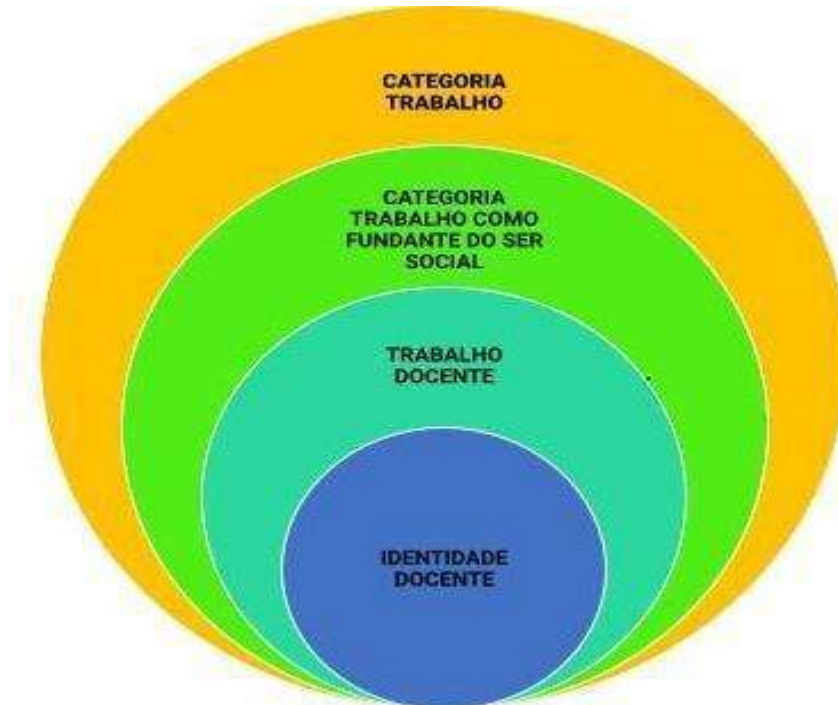
**De 25 a 35 anos- a fase de distância afetiva ou serenidade:** Neste período, entre os 25 e 35 anos de carreira, o que marca comumente esta fase são uma série de questionamentos acerca da rotina de trabalho (*conservantismo e queixas*), podendo inclusive chegar a uma “crise” existencial assemelhado a um estado de alma ou do espírito, como aponta o Huberman (2000). Ainda em se tratando deste período, os professores vivem a fase da **serenidade e distanciamento afetivo**. Esse distanciamento pode estar associado às diferenças de geração em relação ao alunado atendido, o que pode dificultar o diálogo entre eles. A serenidade é proveniente da sensação de confiança em si em relação ao trabalho realizado.

**De 35 a 40 anos a fase do desinvestimento:** esta fase pode representar o final da carreira na docência, trazendo um momento de reflexão sobre a chegada da aposentadoria. Neste período, pode-se fazer muitas experimentações em espaços não institucionais, afastando-se da profissão e dedicando-se mais a si próprios. A fase do *conservantismo e lamentações*, onde os professores se queixam constantemente do desenvolvimento dos discentes e mostram certo ceticismo em relação às mudanças e propostas da política educacional (HUBERMAN, 2000).

Huberman (2000) compreende os movimentos da vida profissional docente na perspectiva da carreira, sendo possível demarcar acontecimentos que “atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro da mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes”. Desse modo, a presente pesquisa se insere no campo dos estudos demarcadores da constituição do perfil docente e o como a identidade profissional se configura nas diversas fases do ciclo de vida profissional dos professores, pois é durante seu exercício, que há uma influência direta dos fatores subjetivos sobre a formação identitária.

Para tanto, devido sua complexidade, se faz necessário compreender que essa construção identitária se dá ao longo da vida, como processo de construção e de reconhecimento de si e do outro, podendo acontecer antes mesmo da sua formação inicial e

atravessando toda a carreira docente. É importante ressaltar que nem todos vão vivenciar as fases acima descritas ou passar por elas da mesma maneira. A figura abaixo apresenta uma síntese das relações expostas:



Quadro 2: Síntese das relações. Fonte: autoria própria (2022)

Conforme viemos apontando até aqui, há relações intrínsecas entre trabalho, ciclo de vida profissional e identidade, sendo necessário refletir sobre a complexidade implicada nos processos identificatórios de uma classe trabalhadora cada vez mais heterogênea e de difícil delimitação. O sujeito é, nesse caso, o docente que ao mesmo tempo exterioriza seu modo de ser no mundo e o interioriza por meio dos processos de socialização. Diversos autores associam o estudo da identidade com a análise destes processos de socialização, tendo como referência Lukács (2013) que discute a ontologia do ser social, constituindo suas identidades pessoal e social, como processos indissociáveis. Entretanto, cabe destacar que entendemos socialização como um processo de apropriação da vida cotidiana, pois o sujeito é, desde sempre, um ser social.

## 2. Elementos da Constituição da Identidade dos Professores: Percurso Metodológico e Análise

Esta pesquisa parte da revisão sistemática da literatura, trabalhando em dois momentos, quais sejam: a) trabalhos em sua ampla maioria, que considera e diferencia em ciclos e suas fases a vida profissional docente. Foi realizado num primeiro momento um levantamento bibliográfico elaborado por estudos que tratam sobre o tema “ciclo de carreira docente”, com um recorte temporal dos anos 2006 a 2019. Desse modo, temos na literatura nacional os autores (BRITO, 2011; TIMM, 2018) e internacional (HUBERMAN, 2000; NÓVOA, 2000) como nossa base e ponto de partida.

A partir destes estudos, no momento b), observamos a necessidade de compreendermos como se desenvolve a identidade docente a partir dos estudos da constituição do ser social (LUKÁCS, 2013) e da constituição do ser professor (SANTOS, 2020), no contexto do Distrito Federal. Desta maneira, objetiva-se analisar os principais aspectos relacionados à construção da identidade docente do professor do ensino fundamental, a partir da categoria do trabalho como fundante do ser social no trabalho docente, no âmbito da educação básica, no contexto do Distrito Federal.

Como parte do percurso metodológico, utilizamos a aplicação de um questionário que possui quatro eixos principais, quais sejam: perfil docente, formação inicial e continuada, fases da vida profissional e o que é ser professor. Possui 23 questões abertas e fechadas, e foi distribuído durante os meses de maio a dezembro de 2019, tanto em forma de questionário *online* como em forma de questionário impresso, perfazendo um total de 403 questionários respondidos de um total de mais de 700 distribuídos. Elencamos para a compreensão do perfil social docente no nosso recorte, as questões de número 02 a 04 do questionário, a saber os seguintes descritores: “sexo, idade, raça/cor. Em relação à formação profissional a questão 07, magistério em nível médio. Para a construção da identidade docente e a compreensão da constituição do ser professor elegemos e nos concentramos na questão 22 do questionário aplicado, “Ser professor é”.

Sobre a técnica de coleta de dados por meio do questionário, Gil (1999) aponta que é um método de observação composto por um total de questões e tem por objetivo conhecer “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128). O autor ainda apresenta algumas vantagens no que tange a aplicação do questionário evidenciando que se alcança muitas pessoas, garante o anonimato das

respostas e através delas podemos realizar a interpretação da realidade.

A categoria trabalho docente é analisada a partir do Materialismo Histórico-dialético, buscando compreender a concepção da realidade apreendida pelos sujeitos participantes da pesquisa em seu modo de produção social de existência. Quando se considera o âmbito social como motivador de um processo não linear, que tem sua manutenção por meio de contradições que envolvem os meios de produção capitalistas, suas imposições e suas disfunções, concordamos com Netto (2011, p. 46) na afirmação do método quanto às categorias analíticas que estas são:

[...] As categorias são *históricas e transitórias*: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). [...] para Marx “a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção” – vale dizer: a mais *complexa* de todas as organizações da produção até hoje conhecida [...] (NETTO, 2011, p. 46 – grifo do autor).

Buscando a compreensão do que é ser professor/professora, a partir da natureza social do trabalho docente e das suas dinâmicas, concordamos com Santos (2020, p. 47) que existe uma justaposição nas relações contraditórias, pois de forma dialética e nada isoladas, estas relações estão postas. Através da categoria mediação, podemos compreender a realidade em sua profundidade histórica, permitindo assim a desnaturalização dessas partes que são contraditórias, porém similares. Em relação à categoria contradição, a autora indica que esta permite ser apreendida por meio da totalidade e da singularidade, viabiliza o entendimento da ação complexa das determinações históricas e da constituição do ser social. Isto pode ocorrer simultaneamente e podem gerar estranhamentos, ou seja, “determinações que expressam movimentos desiguais em relação às contradições existentes [...] estão relacionadas aos processos de mediação, mediatizadas pelo processo de trabalho”, o que estabelece uma síntese de diversas determinações complexa e contraditória.

A totalidade da realidade social é o princípio fundamental que capta o movimento das pessoas no mundo. Assim, um todo corporificado, ou seja, a totalidade em um período sócio-histórico, é um todo concreto (IBIDEM, 2020, p. 47). Desse modo, as condições objetivas onde se materializa o trabalho docente, ou seja, a escola, vincula-o de forma concreta ao que nos propomos analisar e, por conseguinte ao dado empírico a partir das respostas do questionário, podemos perceber de forma indireta a sua essência no sentido de inferir a subjetividade, constituída objetivamente, das questões propostas nos eixos de análise.

## 2.1 – A pesquisa do GEPFAPE<sup>4</sup>

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE) nasceu no ano de 2010. Seu vínculo encontra-se no Departamento de Planejamento e Administração (PAD), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Para além disso, o grupo se beneficia com a presença de pesquisadores mestres e doutores vinculados à UnB, estudantes de graduação e pós-graduação *stricto sensu* do PPGE, da Faculdade de Educação/UnB e com membros da comunidade externa.

Sua origem vem da necessidade de investigar o campo da formação de professores, específica entre as políticas, concepções e práticas, procurando produzir e divulgar conhecimentos que trazem análises e propostas para o avanço nos projetos de formação e o delineamento epistemológico do campo de formação de professores. No conjunto de seus estudos, aborda as temáticas: identidade profissional, trabalho docente, profissionalização, políticas públicas, gênero, formação de professores, função docente, formação continuada. As investigações são realizadas tendo como base uma abordagem sócio-histórico dialética, a partir da qual vêm produzindo conhecimentos significativos (GEPFAPE, S/D).

Por conseguinte, a nossa escolha, aliada a pesquisa maior, foi por estudar o ciclo vida profissional analisando as marcas específicas e os elementos constitutivos do processo identitário advindos do trabalho docente que possuem o trabalho como constituição do ser docente/professor(a). Concordamos com Pimenta (1996, p. 76) que a identidade “[...] se constrói a partir da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. Dessa forma, ao mesmo tempo que se faz num processo de identificação/diferenciação, de forma provisória, que se segue com ajustes do contexto simbólico que os professores se ocupam através de um “conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, [...] e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente” (GARCIA et al, 2010, np).

---

<sup>4</sup> Para conhecer mais sobre o GEPFAPE acesse: <https://gepfape.com.br>



## 2.2 TESSITURAS NECESSÁRIAS

Até o presente momento, nosso estudo caracterizou a partir de Huberman (2000) o ciclo de vida profissional docente e sua relação com o trabalho docente e identidade. Mostraremos a caracterização do professorado do Distrito Federal, a partir das fases da vida profissional e dos elementos de constituição do perfil dos professores. Optamos em realizar esta análise em conjunto com a discussão, pois a investigação realizada a partir dos ciclos de carreira nos permite realizar abstrações acerca da realidade do Distrito Federal e pode contribuir para futuras pesquisas comparativas em relação a outros estados brasileiros.

Santos (2020, p. 28), em conformidade com Huberman (2000), aponta que ao longo da sua vida profissional há uma configuração em ciclos, e são desenhados em fases. Inseridas nestas fases está o determinante que os constituem, qual seja, a temporalidade do exercício profissional do professor. “Essa demarcação temporal foi pensada a partir das vivências dos professores em sala de aula, com características específicas de cada tempo, pelas similaridades e diferenças que constituem cada fase”. Dessa forma, veremos como se dá esse movimento de entrada na carreira até a fase de desinvestimento nas experiências vivenciadas pelos professores ao longo da vida profissional docente.

De acordo com os dados da pesquisa, em relação **a entrada na carreira** com menos de 1 ano de carreira, obtivemos um total de 35 respondentes, que se aproxima com a **fase de sobrevivência e descobertas** na carreira, porém, intermediando duas fases distintas, até 5 anos de profissão, obtivemos 83 respostas, o que vai de encontro tanto com a **fase de descobertas quanto com a fase de estabilização**, onde vai firmando fortemente as identidades docentes que se constroem ao longo da vida profissional de forma objetiva e subjetiva, bem como estão mais adaptáveis às diferentes situações dentro das rotinas escolares, há o reconhecimento enquanto classe profissional (HUBERMAN, 2000).

No que se refere a fase de **fase de diversificação**, no nosso questionário optamos por subdividir esta fase em quatro categorias, portanto, de 6 a 10 anos temos 103 respostas, de 11 a 15 anos 53; de 16 a 20 anos 56, e de 21 a 25 anos: 80 respondentes. Uma das justificativas para subdividir a fase de diversificação foi no sentido de estabelecer um diagnóstico de como esse perfil se relaciona e se mantém em relação a construção da identidade e se há mudanças perceptíveis durante este ciclo, no âmbito do Distrito Federal, pois, quando perguntados de que modo se sentiam nessa fase da carreira, a maioria das respostas convergem ao que Huberman (2000) identificou em sua pesquisa, portanto, os respondentes estão fazendo experimentações, vivendo um momento de diversificação em

que sinto que estou rompendo com a rigidez pedagógica, começo a criar e inovar o meu trabalho, sem seguir rigidamente os livros didáticos.

Por fim, acima de 25 anos de carreira, responderam ao questionário 27 pessoas. Podemos inferir sobre este último dado, que este elemento que se configura de modo particular e singular, pois, a depender da idade ou do tempo de serviço público no Distrito Federal, começam a pensar em se aposentar, que se caracteriza como a **fase de desinvestimento na carreira**. O desinvestimento na carreira, de acordo com Alvarenga e Taucher (2018, p. 39), para alguns professores representa o fim da atividade docente e de suas muitas atribuições tais como o cumprimento de horários e prazos rígidos prescritos pela escola. Entretanto, para outros docentes, esta fase se faz em um momento reflexivo sobre o depois de se aposentar e sobretudo ao que se refere a liberdade de ter tempo para si. “Neste sentido, há necessidade de vislumbrar novas ocupações que permitam fugir das rotinas programadas, pois o final da carreira também é tempo de experimentar espaços e tempos desvinculados dos institucionais”.

Assim, segundo Santos (2020, p. 43) as contribuições advindas dos estudos sobre o ciclo de vida profissional docente trazem considerações sobre os meios de constituição dos professores brasileiros, “pois ressignificam a compreensão destes de acordo com as peculiaridades da profissão docente no Brasil”. Fica evidenciado nos estudos da autora acima citada que os ciclos de vida profissional docente não se estabelecem em uma linearidade composta por início, meio e fim. Assume um movimento histórico e por conseguinte contínuo que se ressignifica constantemente, processo este de constituição do ser professor (SANTOS, 2020, p. 43).

## 2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conceituar identidade não é tarefa fácil, tanto é que são inúmeros os conceitos existentes elaborados por autores de renome, como descrito neste trabalho. Identidade de acordo com Garcia, Hypólito e Vieira (2005), é o conjunto de características próprias de uma pessoa, um grupo etc., que possibilitam a sua identificação ou reconhecimento. Ao estudar as respostas dos professores encontramos quatro elementos marcantes no processo de constituição do ser docente que são: a) Feminização; b) Idade; c) Cor e magistério; d) Formação em nível médio e superior. Entendemos que a síntese das categorias apresentadas nos ajudam a compreender a identidade profissional docente.

### a) **Feminização**

O processo de feminização do magistério no Brasil, foi historicamente construído, a partir das transformações sociais, políticas e econômicas, ocorridas no processo de reestruturação produtiva do capital, com a implementação da industrialização brasileira no final do século XIX e início do século XX, e a expansão da educação básica de ensino em âmbito nacional, impactando, inclusive, o campo de formação de professores. Entretanto, Almeida (1998, p.64- 65) relata que a inserção das mulheres no magistério não foi aceita de modo pacífico pelos homens que exerciam a docência, pois deste modo, estavam perdendo espaço profissional.

Pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres revela-se um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto apenas parcial do fenômeno. Ao não apreender as complexidades sociais das quais esse processo foi portador e ignorar que isso fez que houvesse uma transformação da profissão ao longo dos tempos, qualquer análise sobre a educação escolarizada que aborde a questão profissional e da prática docente corre sérios riscos de partir de bases pouco consistentes (ALMEIDA, 1998, P. 64- 65).

A feminização pode ser relacionada, conforme Viana (2002), aos significados atribuídos às atividades docentes, decorrentes de uma atribuição social, e não apenas ao fato da maioria dos docentes serem mulheres. Concordando com esta autora, Almeida (1998, p. 64), diz que além do magistério estar associado a uma função social, pode ter outros sentidos, tais como: a “feminização do magistério primário” que trata da expansão da mão-de-obra feminina nas escolas e sistemas de educação; e os traços culturais que favoreceram o exercício profissional realizado pelas mulheres (Almeida, 1998, p. 64). Em

se tratando da análise do perfil do professorado no âmbito do Distrito Federal, em relação ao sexo, os dados apontam que há, expressamente, ampla maioria feminina. Dos 403 respondentes da pesquisa 315 são do sexo feminino, o que corresponde ao total de 87,3% do total e 88 respondentes são do sexo masculino, o que equivale a 12,8%. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 1- Sexo

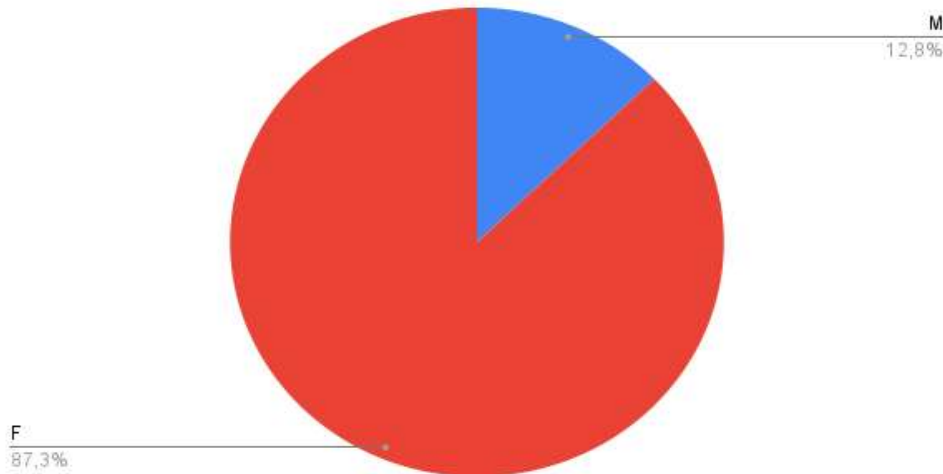


Gráfico 1: Sexo. Fonte: autoria própria, 2022.

A educação brasileira na sociedade de 1930, modificou as especificidades do trabalho dito feminino no Brasil, saindo do ambiente doméstico e ocupando espaços públicos de trabalho, que até então, eram considerados majoritariamente um espaço masculino. Segundo De Lima (2015) a presença da mulher no âmbito da docência, traz em si marcas tanto simbólicas quanto das especificidades da profissão com a noção de uma visão conservadora, pois, diversas linhas e concepções abordam este processo de feminização atreladas às ideias de “vocação” e/ou “natureza” do trabalho com características tidas como práticas de cuidado, associando-se a figura da mulher e até da própria escola, símbolos da feminilidade e das relações de poder culturalmente impostos pela sociedade.

Dessa maneira, a atividade assimilou peculiaridades naturalizadas como femininas, como, por exemplo, a sensibilidade, o amor incondicional, a tranquilidade, a entrega, etc. Assim, o magistério passa a ser visto como uma atividade que poderia e deveria paulatinamente ser exercida conjuntamente com as atividades do lar (DE LIMA, 2015, p. 5).

Para Sousa (2017) essa noção que se depreende do campo simbólico, ao pensarmos o espaço escolar como um campo de atividade laboral a partir das características femininas,

influência na constituição de uma identidade profissional, pois, as relações, práticas e a realidade do trabalho educacional, são marcas que ainda nos dias de hoje determinam o espaço escolar como predominantemente composto por mulheres, por professoras, ou com características específicas designadas ao gênero feminino para o exercício da docência.

Marx (2011, p. 25) aponta que “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.” Portanto, já encontramos os princípios geradores e organizadores de práticas e de representações sociais objetivadas, que devem ser incorporados como **habitus**. Este termo nas palavras de Bourdieu (1994, p. 61), se refere a:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 61).

Sousa (2017) ao discutir a construção da profissionalidade de professores em início de carreira nos anos iniciais e na educação infantil, aponta que as construções sociais em torno das relações de gênero causam um estranhamento, quando os homens, fazem a escolha pela docência dos anos iniciais, educação infantil e alfabetização. Estas dificuldades e tensionamentos se desenvolvem e se consolidam quando não há melhor elaboração e aprofundamento teórico sobre todo o processo de feminização do magistério e a desconstrução de papéis sociais designados a homens ou mulheres. Destaca, ainda, que no campo da formação de professores há um certo silenciamento, com estudos ainda insuficientes que expliquem os elementos de constituição do que é ser professor em um caráter histórico e relacional, mediado por questões relacionadas às diferenças de gênero e raça.

#### **b) Idade:** Envelhecimento da profissão docente e atratividade

Em relação a idade, a pesquisa aponta que há um envelhecimento progressivo ao que tange o quadro de professores da rede pública do Distrito Federal. Dos 403 respondentes, apenas 19 entrevistados possuem a média de idade entre 21 e 25 anos, o que representa um contingente de 4,7%. Os outros 384 entrevistados estão distribuídos da seguinte forma: **de 26 a 30 anos:** 44 pessoas (10,9%); **de 31 a 35 anos:** 62 pessoas (15,4%); **de 36 a 40 anos:** 85 entrevistados (21,1%); **de 41 a 45 anos:** 93 entrevistados

(23,1%); **de 46 a 50 anos**: 63 pessoas (15,6%); e finalizando, **acima de 50 anos** de idade 37 respondentes (9,2%). A concentração média de idade está entre os 31 e 50 anos, com um total geral de 303 respondentes da pesquisa. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 2- Idade

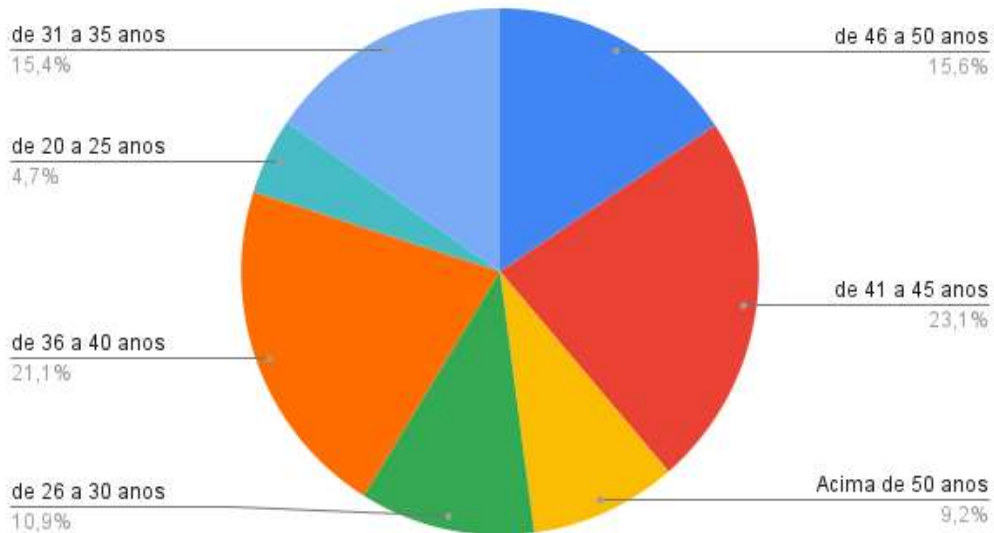


Gráfico 2: Idade. Fonte: Autoria própria, 2022.

Os dados da pesquisa, mostram-nos dois elementos de importante explanação. O primeiro elemento que vamos destacar, está atrelado ao fato de que há um aumento progressivo da idade dos respondentes, o que permite em certa medida, perceber que há um envelhecimento dos docentes e não há uma entrada de jovens professores na mesma proporção. Vale ressaltar a importância do desenvolvimento de pesquisas que abordem com profundidade esta temática, pois podem trazer a compreensão das transformações ligadas ao trabalho docente e ao envelhecimento na docência e da classe trabalhadora.

Partindo desta perspectiva, algumas hipóteses trazidas pela literatura sobre esse tema, mostram que a escolha pela docência (atratividade) está ligada a fatores que vão desde o contexto social, econômico e cultural em que os docentes estão inseridos, até o que Louzano et al (2010) indica que a carreira do magistério oportuniza: uma jornada parcial (flexibilidade), férias mais longas e de certo modo um altruísmo, no sentido de acreditarem estar contribuindo para o desenvolvimento social. Assim, Paz e Leite (2013, p. 728-730) sustentam que alguns estudos trazem indicadores que medem a extensão da escassez de professores que resulta da falta de demanda para essa formação e são decorrentes também do envelhecimento da força de trabalho docente. O segundo elemento está associado à

atratividade docente que se relaciona com as inúmeras condições que vão atuar na escolha da profissão.

Gatti (2009, p. 12- 16) mostra que a procura por esse campo de atuação profissional está diminuindo progressivamente. A discussão sobre esse aspecto está, atualmente, na literatura na área de formação de professores. A autora relata em sua pesquisa que o tema destaca os fatores relacionados com a questão da atratividade docente, além da complexidade do trabalho do professor, o aumento das exigências à atividade docente atualmente. No entanto, a profissão docente, de acordo com Louzano (et. al., 2010), tem sido atrativa para um estrato da população, geralmente advindos da classe trabalhadora, que vê o magistério como campo de possibilidades e de ascensão social.

### c) Cor e magistério<sup>5</sup>:

Em se tratando da cor, conforme classificação do IBGE (2010), há 182 respondentes de cor parda (45,2%), seguidos de 157 respondentes de cor branca (39,0%), além de 45 entrevistados de cor preta (11,2%). Temos também 08 respondentes de cor amarela (2,0%) e apenas 2 respondentes indígenas, o que representa 0,5% do total geral de respondentes da pesquisa, e por fim, 09 respondentes não se identificaram em relação a cor (2,2%), conforme aponta o gráfico abaixo:



Figura 3: Cor. Fonte: autoria própria, 2022

<sup>5</sup> Faz referência ao livro de mesmo nome intitulado “Cor e Magistério”. Maiores informações ver: OLIVEIRA, Iolanda et al. Cor e magistério. **Rio de Janeiro: Quartet**, p. 13-54, 2006.

Podemos observar na figura acima que existe uma maior entrada de negros (pretos e pardos) no magistério, perfazendo um total de 227 respondentes, o que corresponde a 56,4% do professorado no âmbito deste estudo. Como vimos na sessão anterior, o trabalho docente é atrativo para uma parcela da população que vê o seu exercício como espaço de possibilidade de crescimento profissional e ascensão social. Nesse sentido, observamos a partir dos dados da pesquisa um crescimento progressivo de pretos e pardos na carreira do magistério no âmbito da educação básica, no contexto do Distrito Federal que contrasta fortemente com os achados das pesquisas de Matijascic (2017, p. 9) e Alves e Pinto (2011, p. 612) onde os autores, em relação à questão de raça, percebe uma sub-representação dos negros entre o professorado da educação básica quando comparados aos não negros na esfera nacional.

Segundo Matijascic (2017, p. 9 apud Ipea, 2015) aponta ainda a baixa escolaridade dos negros, sendo esta inferior à dos brancos, “e os professores devem ter uma escolaridade mínima equivalente ao ensino médio, com forte tendência a requerer o ensino superior e a pós-graduação, isso limita o acesso à carreira por parte dos negros no presente”. Em síntese, o magistério representa para uma parcela da população uma oportunidade de estabilidade financeira e de crescimento profissional. Outra explicação é que há maior entrada de negros no magistério, no âmbito do Distrito Federal, segundo dados do CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2020) pois, um número maior deste público frequenta o ensino superior, porém, vale destacar que são do grupo de renda mais alta. “Mais de 75% das pessoas dos grupos de RAs de renda média- alta e alta estão matriculadas nesse nível de ensino” (BRASÍLIA, 2020, p. 20).

No século XXI, a docência continua sendo a escolha possível de filhos (as) da classe trabalhadora. Ao se instruir e tornarem-se professores (as), estes (as) resistem ao processo de barbárie. Ao demandar sua própria educação, o (a) professor (a) cria uma demanda social pela escolarização dos outros. A universidade, local privilegiado dessa formação inicial e continuada, está sob ataque porque **houve um avanço democrático na inclusão de mais sujeitos não brancos (as) e periféricos (as)** como discentes de graduação e pós-graduação, licenciados (as) e professores (as) universitários (as) (BARROS; BEZERRA, 2020, p. 21, grifos nossos).

Com um estudo historiográfico que analisa a entrada, formação e trajetória de não brancos e periféricos no magistério, à docência oferece uma possibilidade de resistência e de ascensão social. Barros e Bezerra (2020, p. 19-20), mostram que em relação às disputas sobre o campo da formação de professores, “à prática do magistério, sobre quem e como devem ser os professores da educação básica continuam na ordem do dia”. De acordo com



as autoras, um estudo aponta que o crescimento aumento da participação de pretos e pardos no professorado brasileiro, principalmente na última década, se explica por dois motivos, sendo o primeiro por influência, geralmente, da reorganização do arranjo social da população; e o segundo elemento pode estar atrelado como resultado da implementação das políticas afirmativas do governo, com o estímulo do autorreconhecimento da população a se perceber como negra. “Certamente, as explicações [...] requerem aprofundamento da análise, mas reforçam a importância dos recortes de gênero, raça e classe como constituintes em nosso entendimento sobre histórias da profissão docente no Brasil” (BARROS; BEZERRA, 2020, p. 19-20).

#### d) Formação em nível médio e superior:

Em se tratando do âmbito da formação de professores, esse dado nos mostra que a formação do magistério em nível médio foi realizada por 164 professores (40,6%), não fizeram 160 (39,6%) docentes, e não responderam a essa questão 80 educadores (19,8%). Embora o PNE (Plano Nacional de Educação) em sua meta 15, que trata da formação de professores, tenha como objetivo atingir até 2024 a garantia de que todos os professores da Educação Básica brasileira possuam um curso de Educação Superior, conforme mostra o gráfico abaixo:

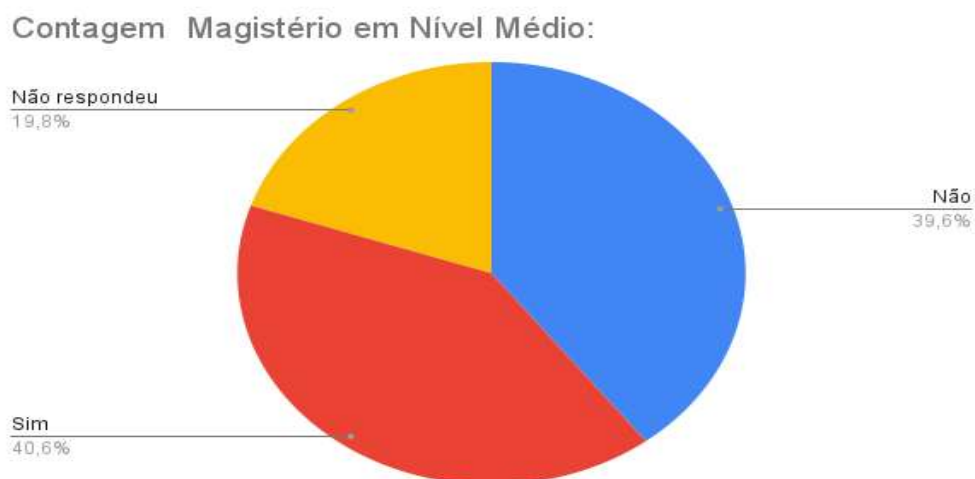


Figura 4: Magistério de nível médio. Fonte: autoria própria, 2022.

Em relação à média nacional, o resultado parcial para este dado no ano de 2020,

segundo o Relatório do Plano Nacional de Educação (PNE) é que no Brasil existe o percentual de professores com formação superior adequada para a área que lecionam uma média de 54,8% para educação infantil, 66,1% para os anos iniciais do ensino fundamental; 53,2% dos professores dos anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio esse número era de 66,3%”. Em relação ao Distrito Federal, no mesmo período analisado, os indicadores mostram que na educação infantil temos 57,5%, nos anos iniciais o valor percentual é de 74%, em relação aos anos finais os indicadores são 75,4% e por fim, no ensino médio temos 75,8% dos professores com adequação da formação docente em nível superior (BRASIL, 2020, p. 325).

Freitas et al (2002) mostram que há um campo de disputas no que tange a formação de professores, que vão desde as Políticas Curriculares até as Diretrizes Nacionais para a formação docente. Uma das muitas preocupações dos autores, vai de encontro com a flexibilização curricular, perpassando a luta do movimento dos educadores em prol da formação e pela profissionalização do magistério. Neste contexto, há vários projetos pedagógicos de cursos de pedagogia onde se consolidam por um lado umas habilitações (pedagogia empresarial, tecnologias educacionais etc.) mais ou menos especializadas, por outro lado ocorre uma forte fragmentação no interior dos cursos de graduação em Pedagogia, principalmente em Instituições de Ensino Isoladas. Concordamos com a perspectiva de que as atuais políticas de formação docente podem contribuir de forma negativa no processo de formação de professores, pois, retiraram a formação científica e acadêmica que são próprias do campo da educação, e firmam a epistemologia da prática como novo ethos no campo das práticas educativas.

O argumento que defendemos, é que a formação em nível superior corrobora para que tenhamos professores preparados, pois, os saberes e as práticas do cotidiano, são uma combinação de sentidos, significados que conseqüentemente, não é possível adquirir apenas a partir da prática pela prática. Segundo Campos (2012, p. 3) "a docência é o trabalho dos professores e estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas." Portanto, algumas funções formativas, saberes teóricos- pedagógicos e dimensões didáticas, só são adquiridos com formação de nível superior. A partir da compreensão de que a identidade profissional é produto-processo de múltiplas relações estabelecidas entre o Eu profissional e as socializações consigo próprio, com os outros, com seus pares/parceiros e com as normas existentes na sociedade a que pertence, seja institucional ou social, destacamos os aspectos acima, pois estes foram elementos apontados pelos professores.

Nesse sentido, tendo por base Dubar (1997), quando trata da articulação entre a identidade para si e identidade para outro, engendrada na relação conflituosa do que se é e no que se quer ser, ratificamos a existência de negociações entre as transações biográficas e relacionais tendo em conta as imagens de si e realizações das projeções de si para o futuro, situadas entre à confirmação e à diferenciação em relação aos outros. Em aglutinação aos elementos motivacionais outros achados, cor, gênero, classe social e formação inicial, revelaram processos identitários em exercer a atividade docente, fundamentada em motivos intrínsecos (identificação com a docência, realização pessoal), bem como na compreensão da docência como uma atividade profissional de intervenção na sala de aula e no contexto social.

## **2.4 Identidade docente: entre o pensado e o concreto até o alcance concreto pensado.**

### **Síntese das múltiplas determinações:**

Além dos quatro aspectos elencados acima, apontamos os elementos que são referência nesse processo de construção da identidade docente. Sob estas perspectivas destacamos: os elementos psicológicos, sócio-históricos e ontológicos que são nossa base que constitui de modo histórico e objetivo/subjetivo à composição identitária. Avançando para nossos objetivos específicos, são necessários tecermos algumas considerações sobre a categoria fundamental do ser social, ou seja, o trabalho, pois este expressa em quais condições reais os sujeitos socializados em nossa pesquisa se mostram como uma totalidade orgânica, pois são a síntese das múltiplas determinações, referenciado aqui como a unidade dos diversos: o trabalho docente.

De acordo com Lukács, “o trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se [devir] homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo” (LUKÁCS, 2012, p. 348). Na mesma direção, Santos (2020, p. 58) explicita que tomando o trabalho como o modelo da práxis humana, torna-se necessário apreender “as suas propriedades primárias interiores e a sua reprodução enquanto atividade específica do ser humano que o constitui enquanto ser social”. Assim, o trabalho se apresenta ainda “por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado” (LUKÁCS, 2012, p. 348).

Santos (2020, p. 58) nos mostra que uma das especificidades no processo de desenvolvimento do ser humano como ser social é o caráter teleológico dessa formação. De acordo com a autora, a ação do ser é norteadada conforme “um fim projetado em seu pensamento e, no processo de realização desse fim, o pôr de sua atividade, o indivíduo necessita apreender as propriedades da sua realidade concreta que é permeada por causalidades postas”. A causalidade e a teleologia são dimensões da “unidade dos contrários” (LUKÁCS 2012, p. 52), quer dizer que, ao conhecê-las, há a possibilidade da realização do pôr do fim de sua ação, pois ambas ocorrem no interior do processo de trabalho. Santos (2020, p. 58) entretanto, afirma que “não significa que, conhecendo-as, o fim será alcançado da mesma forma que foi projetado, pois na atividade tem um movimento contraditório de um pôr teleológico e de cadeias causais postas na realidade concreta”.

O trabalho docente, na atual conjuntura histórica, é fruto de profundas e importantes

modificações. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 35), o magistério é um trabalho cujo objeto de trabalho está permeado nas relações humanas [...] “Esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente”. Os autores defendem que o “status” de serem professores está intimamente relacionado à identidade dos professores, que nasce como “um construto modelado por múltiplas interações com os outros atores educativos” (IBID, p. 281). Corroborando com Tardif e Lessard (2005), Carvalho (2022, p. 165) reitera que as identidades, nessas circunstâncias, correspondem sempre a “constructos ideológicos particulares, que retratam os caracteres da prática imediata dos indivíduos requeridos a agirem conforme o legado histórico-social a eles destinados na sociedade de classes”. Sob este aspecto, destacamos as discussões do ser professor:

**a) Elementos da construção da identidade docente e sociabilidade do ser professor**

Nossa identidade é permeada por tudo o que fazemos enquanto seres sociais, nas dinâmicas da vida particular e profissional, bem como é composto pelo que representamos para si e para os outros, estando em constante movimento e reconstrução. Há um acúmulo de marcadores sociais simbólicos que identificam os sujeitos, conforme exposto no decorrer deste trabalho, mas quais são estes elementos? Segundo Leontiev (1978 apud Carvalho 2022, p. 165) arriscam na afirmação que a partir da atividade prática social que as identidades dos sujeitos são determinadas, ou seja, “são determinadas pelas posições que ocupam política e economicamente, num sistema definido de economia social”.

A partir desses elementos, pode-se afirmar que a identidade não é algo estático, ela está em constante movimento, se “reconstruindo” durante o tempo e nos tornando no “ser”. Dubar (1997, p.17) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Segundo o autor, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro. No entanto, essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro, e ocorre dentro do processo de socialização.

Ainda, segundo o autor mencionado, o processo de construção da identidade, se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que

correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é, e que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas). Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades. Dessa forma, o que está no centro do processo de constituição identitária, é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização.

Por outro lado, Dubar (1997, p. 21) resume a constituição das formas identitárias a partir da ocorrência de dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro se refere à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e identidades visadas. Portanto, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades. A identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade para esse autor.

Entretanto, numa perspectiva sociológica, Bauman (2005) define identidade como autodeterminação, isto é, o *eu* postulado. Afirma ainda, que as identidades comumente referem-se às comunidades como sendo as entidades que as definem. Existem dois tipos de comunidades: as de vida e destino, nas quais os membros vivem juntos em uma ligação absoluta, e as comunidades de ideias, formadas por uma variedade de princípios. A questão da identidade só se põe nas comunidades do segundo tipo, onde há a presença de diferentes ideias e, por isso, também a crença na necessidade de escolhas contínuas. De conformidade com Dubar (2005) a construção da identidade profissional ou pessoal, é constituída por sucessivas socializações que são desenvolvidas ao longo da vida.

Segundo Santos (2020, p. 108) investigando a aproximação da percepção pelos professores sobre as formas de ser e estar na profissão docente expressam, questionamos o que é ser professor para os participantes da pesquisa. As docentes discorrem, de acordo com a autora, que “os sentidos de ser professora a partir das suas vivências de ensino e aprendizagem na relação professor-aluno, assim como a partir do contexto social e político da profissão docente, denunciando vivências de desvalorização profissional e más condições de trabalho”. Em nossa pesquisa, alguns elementos recorrentes foram observados quanto à questão 22 do questionário. Dos 403 entrevistados, obtivemos 358

respostas dos professores e professoras, que corroboram com os resultados acima mencionados e que organizamos no quadro abaixo, onde se expressam a atribuição de sentidos do “ser professor é”.

Quadro de atribuições de sentido: ser Professor é:		
	SENTIDO	ATRIBUIÇÃO DADA PELOS DOCENTES:
1	Responsabilidade que a profissão que traz sobre a vida de outras pessoas e da sociedade:	<p>“Além de ser profissional responsável por " transmitir conhecimentos ", vamos além da relação pedagógica, assumindo papéis que fogem da profissão. Mediador de saberes, conflitos, interesses, necessidades”;</p> <p>“Contribuir ao máximo para que a criança se torne um ser crítico e capaz de desenvolver-se para contribuir com um futuro melhor”;</p> <p>“É contribuir para a construção de uma noção mais justa, humanitária e solidária. É libertar o cidadão da opressão e do individualismo perpetuado por gerações. É diagnosticar, enobrecer o ser como um todo”;</p>
2	Dom, vocação:	<p>É uma vocação que nasce do amor e do comprometimento em educar”;</p> <p>“Uma missão que exige construções e reconstruções nos âmbitos acadêmicos, na prática pedagógica e nas perspectivas a cada ano de trabalho”;</p> <p>“Ser professor é um dom, um chamado”;</p>
3	Afetividade:	<p>“Amar a profissão”;</p> <p>“Transmitir conhecimento. Fazer por amor”;</p> <p>“Ser apaixonado pela profissão”;</p> <p>“Amar a vida de cada aluno e se preocupar como um filho”;</p>

4	Insatisfação, padecimento e desvalorização:	<p>“Trabalhar muito e não receber uma remuneração. Me desgastar física e emocionalmente e não sentir que não há retorno”;</p> <p>“Padecer no paraíso”;</p> <p>“Triste na situação atual. Baixo salário, plano de carreira ruim, falta de investimento social, famílias descomprometidas”;</p> <p>“Trabalhar por devoção e não por retorno financeiro. Sofrer preconceito por escolher a "profissão errada"”;</p>
5	Realização pessoal e profissional:	<p>“Transformar vidas e colaborar com algo positivo para sociedade. Realização de um sonho”;</p> <p>“A realização de um sonho que nem sempre é tão lindo há muitas dificuldades no caminho, mas me sinto feliz e importante nessa profissão”;</p> <p>“A realização de um sonho de infância. Amo acordar todos os dias para aprender com "meus" pequenos”.</p>
<p>Quadro elaborado pela autora a partir das respostas do questionário, em 2022. Mantivemos o anonimato dos respondentes.</p>		

Argumentamos que estas questões dialogam e se organizam em duas dimensões, quais sejam: dimensão pessoal (interna do próprio ser) e dimensão estrutural (contextual e social), ambas repletas de significados e sentidos, ou seja, estes elementos estão intrinsecamente ligados à socialização desses sujeitos, onde as suas vidas profissionais ganham sentido. De acordo com Miranda (2005, p. 1) para compreender a natureza do trabalho docente é necessário não apenas uma análise aprofundada das técnicas e procedimentos de ensino, o conhecimento como fonte de trabalho, as relações professor-aluno, mas também é preciso entender que o local de trabalho é uma escola e que esta possui sua relação com a sociedade capitalista contemporânea, considerando a historicidade na qual estamos imersos. Santos (2020, p. 108) compreende que os sentidos de ser professor para os professores são:

[...] reproduzidos pelas objetivações históricas estranhadas sobre o trabalho docente e sobre a finalidade de sua ação em relação às ideologias religiosas imersas na historicidade de ser professor; à fragmentação do trabalho docente na relação teoria e prática; às más condições de trabalho docente; à falta de reconhecimento social; e à desvalorização da profissão pela racionalização do trabalho docente produzida pelo desenvolvimento do capitalismo. Em um



contexto determinado por estranhamentos, as professoras ainda carregam sentidos estranhados, expressos nos adjetivos de vocação e missão que determinam o ser professora de acordo com sentidos ideológicos religiosos (SANTOS, 2020, p.108).

Os resultados de nosso estudo evidenciaram, até o presente momento, que a partir da inserção na carreira profissional docente há: descobertas, experimentações, vivências, choque do real, e é na escola onde acontece os confrontos entre a realidade do cotidiano escolar e as concepções do plano ideacional dos professores, o que traz consigo significados e sentidos que contribuem de maneira objetiva para a construção do eu pessoal e profissional. De acordo com Santos (2020, p. 91), esses sentidos e significados tanto do trabalho docente quanto do ser professor, são elementos de contradição que estão postas, onde um compõe o outro. A autora reforça que há várias determinantes que integram o ser e o estar na profissão, estando tudo atrelado à historicidade da profissão, que se caracteriza pela luta do reconhecimento profissional, e pelas teorias que demonstram como a profissão é e o como se ressignifica. Assim, “o ser professor foi se constituindo por meio da superação dos estranhamentos em sua atividade, mas essa superação se realiza em um processo de produção de outros estranhamentos que determinam a sua práxis e o seu próprio ser”.

**b) Aprender o desenvolvimento da identidade do professor a partir das condições objetivas/subjetivas de existência:**

Para apreendermos o desenvolvimento da identidade do professor, nos estudos da psicologia histórico-cultural temos em seus fundamentos teóricos-metodológicos, principalmente nas produções de Vigostski (2010) e Leontiev (1978), o objeto de estudo da consciência e atividade, e nas produções brasileiras nos apoiamos em Martins (2015) para compreender a formação social da personalidade dos professores. Nesse sentido, para refletirmos sobre como os processos que os constituem e no movimento do real fazem com que sejam constituídas, Santos (2020, p. 58-60) apoiada em Lukács, salienta que o movimento de práxis humana tem um transcurso interior no pensamento humano, e o resultado dessa relação com a natureza é a criação de possibilidades do pensamento consciente. A autora afirma que na relação contraditória advindas das mediações do trabalho e do próprio ser, são o que formam um complexo que constitui o ser social e por meio do qual acontecem as transformações.

Compreendemos que o pensamento materializa o pôr do fim, isto é, o processo de realização da sua atividade, e por meio dessa materialização, investiga os meios até chegar a um fim posto na realidade concreta. [...]Percebemos as relações de mediação entre o ser humano, o trabalho e o processo do trabalho, as quais têm como propriedades: o quê (o conteúdo objetivo), o para quê (o fim do pôr) e o

como realizar (os meios, as formas). Essas relações são constituídas pelos conteúdos e formas que vão se configurando na práxis humana (SANTOS, 2020, p. 58-60).

De acordo com Freres, Rabelo e Segundo (2008, p. 1-2), a complexificação das relações sociais determinou a elaboração de outros trabalhos que tivessem a atribuição de mediação da reprodução social. “Surge, portanto, a educação, atividade fundada pelo trabalho. Sua função é, pois, a reprodução do ser dos homens cujas objetivações precisam ser universalizadas para todos os indivíduos”. A educação, para tanto, manifesta-se como uma incumbência em duplo aspecto: primeiro repassar o saber historicamente acumulado pelos homens, para as gerações mais jovens e, segundo, acaba por atuar na subjetividade, porque influencia a ação dos sujeitos a partir de suas vivências. Vejamos o que expressa alguns respondentes de nossa pesquisa, sob este aspecto “Ser professor é”:

*P1: “Estar em constante aprendizado, é saber lidar com as inúmeras adversidades, estabelecer um pacto com os alunos de modo que eles entendam a importância da educação”;*

*P2: “Compartilham o seu conhecimento, exigindo muito esforço preparo e dedicação. É necessário criar vínculos e compreender a individualidade do aluno, com o objetivo de crescimento do estudante”;*

*P3: “Ser professor é preparar os filhos dos outros para a vida, esperando uma transformação da realidade vivida por eles” (professores da educação básica, mantivemos o anonimato das respondentes).*

Em virtude do caráter sócio-histórico do ser professor, os docentes trazem para a escola elementos de sua identidade e correlacionados às influências do ambiente escolar, aperfeiçoam constantemente sua identidade profissional. Processo este que começou a ser construído antes mesmo da entrada na graduação. Isto não ocorre de maneira passiva, segundo Costa (2012, p. 27) dentro do processo de trabalho, empreende-se conjuntamente tanto a “objetivação do objeto e a exteriorização do sujeito humano, do que resulta um produto como materialização de um projeto previamente elaborado pelo homem”. Deste modo, a identidade se reflete no resultado do trabalho, no ato de ensinar, como significação dos próprios sujeitos ao criarem novas objetivações. Ainda de acordo com a autora, há um vínculo entre a identidade e trabalho quando o indivíduo “deixa no objeto produzido a marca da sua capacidade individual, traços da sua individualidade”.

Assim, em nossa pesquisa, apoiados em Leontiev (1978, p.112), o papel das vivências no exercício profissional, ou seja, em sua atividade externa aqui materializada na escola, explica que na dinâmica dessas vivências, subjetivamente, se dá o sentido pessoal da

relação sujeito-atividade. Destacamos a fala dos professores:

*P4: “Trabalhar com a melhor matéria prima existente, que é o ser humano em formação, e com isso ver mudança nos alunos e almejar mudanças sociais”;*

*P5: “Realizar-se. Sentir que contribuiu para o desenvolvimento social/emocional de outro ser humano”;*

*P6: “A arte de ensinar diante das dificuldades cotidianas. Assim como, um aprendizado diário” (professores da educação básica, mantivemos o anonimato dos respondentes).*

Martins (2015, p. 37-38) destaca que a dependência entre apropriação e objetivação é mediada pelas ações de outras pessoas. “As objetivações trazem consigo toda uma significação social, representam o resultado de uma ampla prática social, e assim é que não se pode conceber essa relação como uma relação automática, independente, que se dê entre indivíduos e objetivações”. Essa relação deduz necessariamente a mediação do outro e, portanto, depende sempre da qualidade dessa mediação. A humanidade apresenta-se assim como o produto da relação entre objetivação e apropriação que se acumulou historicamente através da atividade social. A formação do homem integra o processo histórico de objetivação humana.

No que se refere à atividade, é a unidade entre realidade e ideal garantida pelas atividades da vida humana, ao mesmo tempo disposta e regulada por reflexos psicológicos. Leontiev (1978, p. 183) destacou que, nos estágios iniciais de seu desenvolvimento, as atividades possuem processos formais e externos (contato real com objetos) por meio dos quais as imagens mentais emergem como produtos desse processo. Portanto, a atividade é a manifestação do comportamento do homem ao estabelecer-se na realidade objetiva e ao mesmo tempo transformá-la em realidade subjetiva (IBID, p. 56).

Para Leontiev (1978 apud Martins, 2015, p. 58-61), a consciência é a expressão de uma forma superior de psicologia que é o resultado de uma mudança evolutiva, complicação e humanização do cérebro humano, um processo histórico no qual o trabalho e o desenvolvimento da linguagem tiveram um papel decisivo. A consciência é definida como o sistema formado pelo homem em sua compreensão da realidade, vinculando suas impressões imediatas com o significado da exposição social veiculada pela linguagem, expressando a primeira por meio da segunda. É por essa razão que podemos dizer que a consciência é inerentemente social, ou seja, seus determinantes e conteúdo são socialmente condicionados. No entanto, essa percepção não impede distinguir as dimensões social e pessoal da consciência (MARTINS, 2015, p. 58-61).

Santos (2020, p. 47-48), contribui com esta discussão a partir de Vigotski (2010)

compreendendo que há uma relação intermediária entre pensamento e palavra, e o movimento que constitui pensamento-palavra e palavra-pensamento se expressa como uma unidade no sentido da palavra, encarando os símbolos como úteis não apenas para a comunicação, mas também para os processos internos de pensamento (funcionamento mental superior). A partir destas considerações, apreendemos que o pensamento e a linguagem são os produtos e produtores dos significados e das sensações que formam os eventos psicológicos, que constituem a subjetividade da existência social. Dessa forma, entendemos que o homem constitui sua subjetividade por meio da objetividade, ou seja, ele se constitui no indivíduo por meio da internalização do sentido social, assim como os seres individuais constituem os seres sociais. “Com isso, o ser humano produz, a partir da sua atividade na realidade concreta, formas culturais que são imbricadas de significados, entendendo o significado como produções históricas e sociais” (SANTOS, 2020, 47-48).

Ainda de acordo com a autora (2020, p. 66) são nas ações dos indivíduos sobre a realidade que as mudanças sociais são conquistadas. O delineamento destas ações, ou seja, “as formas de uma ação para um determinado fim produzem uma práxis social que permanece se reproduzindo pelas relações de complexos que estão imbricadas em seu movimento histórico”. É nesse continuum da prática social que se constitui a identidade do indivíduo, sua própria generidade humana que torna suas ações sociais e históricas, trazendo humanização para si e para os outros indivíduos.

Esse movimento da personalidade humana, do ser particular para um ser não particular, é um processo interno na consciência singular do ser por meio das suas relações objetivas e subjetivas da imediaticidade da vida cotidiana, que tem imerso em suas vivências, estranhamentos, conflitos sociais ideológicos que produzem sentidos de vida e de mundo, que podem produzir estranhamentos referentes à sua própria personalidade enquanto ser social e, desse estranhamento, possibilidades e alternativas para superá-lo (SANTOS, 2020, p. 73).

Martins (2015, p. 77) afirma que a relação do indivíduo com o mundo, tem origem no psiquismo, inclui características de funcionamento psicológico superior e temperamento, incluindo experiências que esse indivíduo viveu em sociedade. É claro que existe uma relação de interdependência entre introspecção e percepção extrassensorial, pois a fonte das funções psicológicas superiores é social, e a dimensão biológica também determina a esfera social; mas a origem da identidade, embora a dimensão biológica também seja constitutiva, é social.

O estabelecimento da identidade social permite a formação da personalidade em suas dimensões não particulares, pois possui um autoconhecimento sobre a realidade concreta e sobre si mesma, o que permite que ela se desenvolva de acordo com o potencial humano,

superando a alienação de sua autoformação como ser social. Essa formação inclui a apropriação do ser humano e, assim, desenvolve a subjetividade na individualidade social, formando assim a individualidade em uma relação dialética com a própria existência social. “Dessa forma, a sua generidade-em-si caminha para o seu desenvolvimento e do próprio gênero humano, em uma generidade-para-si” (LUKÁCS, 2013 apud SANTOS, 2020, p. 73).

Compreendemos que quanto mais a atividade realizadora de uma práxis perder em seu pôr teleológico a riqueza das alternativas postas e das possibilidades de conhecer a sua própria realidade, mais ela não produzirá sentidos que vivifiquem a individualidade e a formação da sua própria personalidade. Quando uma atividade é realizada distante de um sentido social, o processo de produção aliena a personalidade humana, consolidando-se em um ser pertencente a um processo de produção como uma máquina capaz de realizar uma autoprodução. Portanto, atividades que coisificam o ser humano transformam em mercadoria a sua força de trabalho de modo que o indivíduo vende a sua força de trabalho em troca de um salário para a sua sobrevivência (SANTOS, 2020, p. 74).

Santos (2020, p. 74) indica que a partir das vivências experienciadas na socialidade, há para o ser humano a significação de si mesmo, objetivando-se e adquirindo “qualidades que o capacitam para a própria realização de sua práxis e a sua satisfação enquanto ser dessa práxis. Consideramos que quanto mais pertencente o indivíduo se sentir na realização da sua atividade, mais significações atribui para a sua própria personalidade”. Desta maneira, o desenvolvimento da personalidade do professor é um processo formado a partir das relações e condições objetivas e subjetivas do indivíduo que está inserido na sociedade, é único. Temos que pensar sobre a personalidade na sua elevação superior, de quem educa a sociedade, ou seja, o educador “como um processo que desenvolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo” (MARTINS, 2015, p. 135).

### **c) Dinâmicas produzidas no trabalho docente para evidenciar os sentimentos de pertença dos professores.**

A produção dos saberes vivenciais é uma importante dimensão da identidade profissional docente. Segundo Pinheiro et al (2019, p. 4372) é no experienciar diário que os professores estabelecem diversificadas relações com o trabalho docente e consigo mesmo. “Desse modo, a constituição de laços de pertencimento está imbricada não somente ao reconhecimento e valorização profissional, mas às experiências adquiridas no exercício da docência de forma individualizada e coletiva”. Assim, o sentimento de pertencimento, atrelado ao processo de construção identitária é concebida no contexto do ser e fazer docente,

envolve, segundo Oliveira (2010, np), “[...] as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe”. Nóvoa (2000, p. 18) defendendo o conceito de coletividade na constituição das identidades particular e profissional declara: “É claro que o indivíduo constrói a imagem que tem de si próprio a partir do mesmo material do qual as pessoas já construíram a sua identificação social e pessoal [...]”.

Entretanto, asseveramos, a partir de Pinheiro et al (2019, p. 4372) que nem todos os docentes estabelecem laços de pertencimento quanto à sua profissão. Os autores dizem que este fato está intimamente ligado à valoração desse ofício, vinculando a concepção do próprio docente sobre sua profissão e outros fatores, tais como: inchaço do mercado de trabalho, precariedade, desvalorização e baixas condições de trabalho. “[...] alguns indivíduos se deparam com a situação de ser ou estar professor e, às vezes, os indivíduos no último caso não conseguem desenvolver uma identidade docente, logo, não desenvolvem o sentimento de pertencimento à docência”. Vejamos o que nossos entrevistados declaram sobre a desvalorização do trabalho docente a partir do olhar do outro em relação ao seu fazer pedagógico:

*P7: Na minha visão profissional estou pronto para contribuir com a formação das pessoas para um futuro promissor, mas na visão dos genitores dos estudantes somos cuidadores e/ou babás com nível superior para os filhos;*

*P8: Viver com constante insatisfações, pois pais, alunos, colegas de trabalho não reconhecem seu trabalho, mas acima de tudo você passa por cima por anos a profissão, as aprendizagens dos estudantes;*

*P9: Ser ator, profissional educador, psicólogo, psiquiatra, pai, etc. Professor é viver no paraíso diante da diversidade (professores da educação básica, mantivemos o anonimato dos respondentes).*

Podemos inferir a partir dos laços de pertencimento e não pertencimento que os modos de identificação com a docência estão intimamente relacionados com o trabalho docente e que influencia diretamente na construção da identidade. Dessa forma, ressalta-se o aspecto dialético imerso nesta questão, pois “a transformação dum ofício aprendido, transmitido, incorporado numa atividade tornada incerta, mal reconhecida, problemática, constitui o exemplo da crise identitária”, segundo Dubar (2006, p. 104).

Por não existirem na maioria das escolas brasileiras profissionais que possam responder pela assistência aos alunos, os professores acabam por assumir esse papel. Essa é uma razão que nos leva a considerar que o trabalho docente não é aquele que se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino, ainda que compreendamos que o cuidado e a atenção são constituintes do ato educativo. Isso quer dizer que a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo. Observa-se tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de

desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo. Tal processo tem resultado em maior complexidade da tarefa docente, ou do trabalho docente (OLIVEIRA, 2010, np).

Para evidenciar os sentimentos de pertencimento dos professores a partir do trabalho docente, ao socializarem-se, assumem seu pertencimento a um grupo, isto é, assumem seus comportamentos, a ponto de nortear a conduta pessoal e profissional. Dubar (2005, p. 120) analisa o desenvolvimento da socialização e a formação das identidades profissionais diversas. A definição dada pelo autor para socialização é “[...] a imersão dos indivíduos no que denomina 'mundo vivido, ao mesmo tempo 'um universo simbólico e cultural' e um 'saber sobre esse mundo’”. É um processo que começa na socialização primária, por meio da interiorização, interpretação dos sentidos e objetivação dos acontecimentos, ou seja, os processos subjetivos já significados pelos indivíduos. Com o intuito de depreender o pertencimento na constituição do ser docente, evidenciamos as seguintes respostas dos professores:

*P10: Ser um apontador de caminhos, de novas possibilidades e de novas direções, nas quais "eu professor" sou caminhante também, pois aprendemos sempre com o outro;*

*P11: Compartilham o seu conhecimento, exigindo muito esforço preparo e dedicação. É necessário criar vínculos e compreender a individualidade do aluno, com o objetivo de crescimento do estudante;*

*P12: Trocar experiências com os alunos. Ao mesmo tempo que oportunizo vivências, também vivencio situações distintas, sempre envolvendo afetividade e com foco numa formação humana e não conteudista. É trocar sorrisos. (Professores da educação básica, mantivemos o anonimato dos respondentes, grifos nossos).*

Segundo Dubar (2005, p. 127), “[...] a socialização secundária pode produzir identidades sociais orientadas para a produção de novas relações suscetíveis de se transformar por meio da ação coletiva”. O processo de socialização termina a partir do instante em que o conceito de outro é formado na consciência do ser, torna-se um membro efetivo da instituição e do grupo e cria a própria individualidade [...] “não é apenas transmissão de valores, normas e regras, mas desenvolvimento de determinada representação do mundo. É um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (DUBAR, 2005, p. 23).

Seguindo essa linha de pensamento, para entender a identidade e as representações docentes, é necessário reconhecê-las como uma produção material, onde o trabalho como categoria e campo de formação e transformação destas identidades, se realiza no cotidiano escolar e nos contextos sociais, econômicos, culturais, políticos e institucionais

contraditórios, pois são o produto do sistema de relações que ocorrem na genericidade humana e se realiza em todos os aspectos, tais como: afetivos, emocionais, sociais, religiosos e culturais. Assim, o contexto de formação da identidade é feito sempre na realidade concreta, e no movimento do tempo/espço, fruto das relações socialmente estabelecidas entre os sujeitos. O trabalho do professor, como atividade socialmente produzida, produz também as dinâmicas de pertencimento na coletividade, pois é no cotidiano da profissão que a representação da identidade e de pertencimento se evidenciam, o docente se transforma e se reelabora (CORREA; DE ABREU; OLIVEIRA, 2017).

Por fim, pode-se assegurar que os elementos identitários que definem a noção de pertencimento envolvem não apenas a identificação do sujeito com seu local de nascimento, mas também a base para as diversas formas de identidade dos professores dentro da escola. Além disso, a identidade se estabelece ao longo da vida e muda de acordo com o momento e a fase de cada pessoa. Entende-se que é por meio do sentimento de pertencimento que os indivíduos desenvolvem suas identidades nos mais diferentes espaços de convivência, principalmente na escola. Pertencer, portanto, significa compartilhar traços, experiências e vivências com outros membros da comunidade a que pertence, cultivando o sentimento de pertencimento. “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 135).



## **Considerações finais**

A constituição da identidade docente estudada aqui ao longo desta pesquisa, se desenvolve no complexo processo de individuação e sociabilidade dos professores, num contexto dinâmico, de construção social, no decorrer da vida e da história, onde os sujeitos vão constituir e serem constituídos na forma de ser e estar na profissão, bem como vão estruturando e influenciando novas objetivações sociais, criando novas realidades no contexto político, social e cultural, do próprio trabalho e no âmbito da educação. Assim, a construção da identidade docente se estabelece por meio das relações objetivas expressas entre indivíduo e sociedade, portanto, unidade dialética. Por meio de um processo dinâmico em relação direta com o contexto social no qual está inserida, podemos situar nosso pressuposto teórico-epistemológico na Ontologia do ser social em Lukács, pois tem no trabalho o fundamento dessa concepção e este é a essência do ser social.

O ciclo de vida profissional enquanto processo permite a constituição identitária na medida que temos no trabalho docente as mediações entre o ciclo de vida profissional e a identidade dos professores. Nos estudos sobre ciclo de vida profissional são delineadas as fases sequenciadas em períodos definidos pela temporalidade no decorrer do tempo de profissão. São etapas vividas em singularidade por cada professor sem que haja uma linearidade ou uma ordem pré-estabelecida. Assim, os professores passam por processos que podem ser caracterizados por fases da trajetória profissional que ao mesmo tempo é individual e coletivo onde podemos observar a relação ciclo de vida profissional e identidade docente acontecer.

Através dos eixos de análise elegidos na nossa pesquisa, percebemos que há elementos vinculados ao gênero, formação, raça/etnia, condições subjetivas, condições objetivas e ao sentimento de pertença que se aproximam para a compreensão da constituição da identidade docente. Conforme exposto ao longo do texto, o processo de feminização da docência se estabelece a partir da reestruturação produtiva do capital e a expansão da educação básica a nível nacional, a partir das políticas educacionais. Ao que tange a formação, algumas hipóteses elencadas pela literatura mostram que a escolha pela docência está ligada à atratividade da profissão, aos fatores do contexto social, econômico e cultural, ou seja, ela é atrativa às camadas populares; pela flexibilidade que o trabalho docente proporciona, e aponta, por fim, pela demanda de formação de novos professores decorrentes do envelhecimento da força de trabalho docente. Sobre raça/etnia, nossos respondentes são

em sua maioria negros. Todos estes fatores colaboram para compreender a constituição da identidade docente no contexto do Distrito Federal.

A identidade não está posta, não é inata, conforme apresentamos, ela vai sendo construída nos contextos históricos e nas vivências experienciadas. Entretanto, a identidade requer um período de adequação de uma forma identitária (temporalidade), que envolve o eu e o outro para reconhecer-se e deste modo destacamos os ambientes de vida profissional. Na atualidade, no contexto do modo de produção e reprodução de existência, estão mais que presentes dimensões (aceleradas) de transição e continuidade identitárias que requer dos sujeitos mais fluidez para absorver as mudanças, e exige, por assim dizer, que os sujeitos desenvolvam outras competências para a manutenção de sua trajetória profissional, conforme denunciado por nossos entrevistados. Por fim, a pesquisa também aponta para a continuidade dos estudos sobre o ciclo de vida profissional, procurando compreender a identidade nos marcos profissionais que foram inconclusos neste trabalho.

## PARTE 3

### Perspectivas futuras

## Perspectivas futuras

Com o fim de mais uma jornada, sempre nos questionamos o que esperar do futuro. Quero ser poética aqui, afinal, depois de quase dois anos em isolamento social e com os mais de seiscentos mil brasileiros que perderam a vida para o coronavírus, ter uma perspectiva de futuro me faz refletir o quão precioso é a vida, e vivê-la com dignidade e esperança de dias melhores num país mais justo é o melhor para sonhar.

Minhas perspectivas são simples, quero ser a afetuosidade necessária, o abraço amigo, o sorriso que lhe sorri e a mão que ampara. Quero ser a professora de escuta atenciosa, mediadora do aprender e do ensinar. Entretanto, já formada, lanço fora a espera e me preparo para experienciar o ser professora do e na práxis de uma sala de aula da educação básica. Não deixo a vida me levar, antes, levo eu a vida, direcionando o leme do meu barco para águas tranquilas, indo de encontro ao intelectual orgânico que desejo ser.

Sou feita de inquietações e vários questionamentos e apesar de não termos certeza do futuro, me faço bordar uma colcha de retalhos com o experienciar de cada novidade que me chega. Nos próximos meses teremos o concurso público para a Secretaria de Educação do Distrito Federal e estou me preparando para tomar posse dessa sonhada vaga de professora de escola pública.

Além disso, num futuro não tão distante assim, volto aos bancos da UnB como mestranda em Educação para aprofundar os estudos Lukacsianos, pois não se esgotam os estudos aqui realizados e são estes de extrema relevância para o campo da educação brasileira. E quem sabe depois de mais algum tempo, eu venha para o doutorado, porque sim, faço o que não esperam de mim. Como disse o poeta Carlos Drummond de Andrade no poema *A flor e a náusea*<sup>6</sup>: “Uma flor nasceu na rua! [...] Sua cor não se percebe. Suas pétalas não se abrem. Seu nome não está nos livros. É feia. Mas é realmente uma flor”. Tal como essa flor rompe o asfalto, em perspectiva revolucionária cá estou, sigamos à diante.

---

<sup>6</sup> Para ler o poema completo e a perspectiva revolucionária ver BAIOCO, Bárbara Duarte. A perspectiva revolucionária e a metapoética em “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade. **Primeiros ensaios de literatura**, p. 121.

## Referências

- ALVARENGA, Bruna Telmo; TAUCHEN, Gionara. Percepções e compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento na carreira docente. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, p. 25-45, 2018.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.
- AMARAL, George. A categoria trabalho em Marx: alguns apontamentos sobre sua centralidade ontológica. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO**, VI, 2014.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; BEZERRA, Amália Cristina Dias da Rocha. Não brancos (as) e periféricos (as): histórias da docência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.
- BEATO, Zelina; FERREIRA, Elida. Polifonia e metamorfoses da noção de identidade. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, v. 12, n. 22, 23, p. 335-356, 2015.
- BOURDIEU. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu/ Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994, p.46-81. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- BRITO, Talamira Taita Rodrigues et al. O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho. 2011.
- CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no Ensino Superior? Eis a questão. **Anais eletrônicos... 35ª Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas**, 2012.
- CARDOSO, Solange. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras. **Anais do IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**, p. 4286-4297, 2017.
- CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **Identidade e profissionalização docente: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista/ Saulo Rodrigues de Carvalho**. – Marília : Lutas Anticapital, 2022. 311 p.
- CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M. (Org.). **Psicologia social:**

o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001. p.58-75.

COUTINHO, Maria Chalfin. Trabalho e construção da identidade. **Psicologia em estudo**, v. 4, n. 1, p. 29-43, 1999.

\_\_\_\_\_, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. SPE, p. 29-37, 2007.

CORRÊA, Maria Francisca Ribeiro; DE ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damiano Bezerra. Identidade docente: as representações de professores em Ciampa e Marx. **Revista Cocar**, v. 11, n. 21, p. 491-511, 2017.

COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Indivíduo e sociedade: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács** / Gilmaisa Macedo da Costa. – São Paulo: Instituto Lukács, 2012. – 2.ed. rev. 144 p.

DA SILVA CRUZ, Shirleide Pereira et al. As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 439-458, 2020.

DE LIMA, Admilson Marinho. FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. 2015. Disponível em:  
<[https://scholar.google.com/scholar?um=1&ie=UTF8&lr&q=related:l5EcoJ5\\_p9KznM:scolar.google.com/](https://scholar.google.com/scholar?um=1&ie=UTF8&lr&q=related:l5EcoJ5_p9KznM:scolar.google.com/)> acesso: 10/set/2020.

DUBAR, Claude. A crise das identidades. **A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento**, 2006.

\_\_\_\_\_. (1997). Para uma teoria sociológica da identidade. Em *A socialização*. Porto: Porto Editora.

\_\_\_\_\_. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESCURRA, María Fernanda. O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital. **Verinotio–Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, n. 22, p. 17-17, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de et al. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, 2002.

FRERES, Helena de Araújo; RABELO, Jackeline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. 2008. p. 1-15.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, p. 45-56, 2005.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente. **OLIVEIRA, DA; DUARTE, AMC;**

**VIEIRA, LMF DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.**

Gatti et al. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil**. Relatório Final. São Paulo, SP. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KRAWULSKI, E. (2004). *Construção da identidade profissional do psicólogo: Vivendo as "metamorfoses do caminho" no exercício cotidiano do trabalho*. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Rev. Psicol. Soc. Instituc**, v. 2, n. 1, p. 24, 2000.

LEONTIEV, Alexei N. Atividade, consciência e personalidade. **Buenos Aires: Ciencias del Hombre**, 1978. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf> . Acesso: 30/jan/2022.

LOUZANO, Paula et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação do docente no Brasil. **Estudos em avaliação educacional**, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATIASCIC, Milko. **Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Texto para Discussão, 2017.

MIRANDA, Kênia. A natureza do trabalho docente na acumulação flexível. **28ª Reunião da ANPED**, 2005.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão*

*professor*. Porto: Porto, 2000.

Observatório PNE Formação de Professores: Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/15-formacao-professores/indicadores>> acesso: 11/set/2020.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PINHEIRO, Camila Oliveira et al. IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E AUTONOMIA DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO NO COTIDIANO DA PRÁTICA. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2019.

RETRATOS SOCIAIS DF 2018 **O perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal**. Brasília-DF, agosto de 2020. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Retratos-Sociais-DF-2018-O-perfil-sociodemogr%C3%A1fico-da-popula%C3%A7%C3%A3o-negra-do-Distrito-Federal.pdf>> Acesso: 15/set/2020.

SANTOS, Quérem Dias de Oliveira et al. **A constituição do ser social professor: significados e sentidos de professores dos anos iniciais da rede pública do Distrito Federal**. 2020.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TIMM, Jordana Wruck et al. **O ciclo de vida profissional na docência no Stricto Sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto) biográficas**, 2018.

VIANA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. São Paulo: Edusf, 2002. p.39-67.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Ed. WMF Martins Fontes, SP, 2010.