DOCÊNCIA: PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

TEACHING: PROFESSIONALISM AND TEACHING PROFESSIONAL IDENTITY

Valdiene Carneiro Pereira¹

Resumo

Este ensaio objetivou analisar a docência no âmbito da profissionalização docente e apreender conceitos relacionados às identidades profissional e profissional docente. Os resultados revelaram que: não existe um conceito universal de profissão (PERRUCCI, 2004; DUBAR; TRIPIER, 1998); o conceito de profissionalização está longe de ser estabilizado e é de difícil clareza (RODRIGUES, 2002; FREIDSON, 1994); é possível considerar a origem dos estudos sobre profissionalização docente sob duas vertentes – tradição pedagógica humanista e sociológica (OLIVEIRA, 2010); a identidade profissional pode ser construída e modificada no decorrer do tempo (DUBAR, 2005, 2012) e o processo identitário dos professores é sustentado pelos três AAA (NÓVOA, 2013).

Palavras-chave: Docência. Identidade profissional docente. Profissionalização docente.

Abstract

The objective of this paper was to analyze teaching within the parameters of teacher professionalization and to learn concepts related to professional identities and the professional teacher. Results reveal that a universal concept of the profession is non-existent (PERRUCCI, 2004; DUBAR; TRIPIER, 1998); the concept of professionalization is far from being established

¹ Auxiliar em Administração da UFPE. Professora do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade STBNB e Professora de Educação Musical da Orquestra Criança Cidadã dos Meninos do Coque. Doutoranda e Mestre em Educação pela UFPE. Especialista em Formação de Recursos Humanos para a Educação pela FAFIRE. Licenciada em Música pela UFPE. E-mail: valdienecpereira@gmail.com

and is not clear at all (RODRIGUES, 2002; FREIDSON, 1994); it is possible to consider the origin of studies about the teacher professionalization from one of two branches – humanist pedagogical tradition and sociological (OLIVEIRA, 2010); professional identity can be constructed and modified over time (DUBAR, 2005, 2012) and the identification process of teachers as sustained by the triple AAA (NÓVOA, 2013).

Key-words: Professional teacher preparation. Professional teacher identity. Teaching.

Introdução

A pesquisa proposta em nossa tese de doutoramento em Educação pela UFPE, em andamento, tem como temática a (re)construção da identidade profissional do professor de música da educação básica na região metropolitana do Recife a partir da publicação da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016. Nosso objeto de pesquisa é a identidade profissional docente do professor de música da educação básica.

Dubar (2005) declara que as condições de trabalho e emprego atualmente estão diferentes, condicionando assim a construção das identidades sociais/profissionais. O autor afirma que a profissão passa a adquirir importância particular como dimensão da identidade das pessoas, principalmente levando-se em conta as novas configurações que a identidade assumiu nos últimos anos.

De acordo com Wille (2013, p. 16) “ainda são escassos os trabalhos que tratam especificamente da identidade docente do educador musical, o que torna este assunto um campo fértil para investigação”. Por isso, em um momento no qual o ensino de música vem se instituindo gradativamente na educação básica em nosso estado, a partir da publicação da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016, investigações como as que propomos podem contribuir para a ampliação das discussões nessa área.

O presente artigo constitui-se em um ensaio construído a partir de duas seções da fundamentação teórica de nossa tese de doutorado em Educação, ainda em andamento. O referencial teórico está fundamentado em autores que versam sobre Docência, Sociologia das Profissões, Identidade Profissional e Identidade Profissional Docente. Neste texto, buscamos analisar a docência no contexto do debate sobre a profissionalização docente e apreender conceitos relacionados à identidade profissional e identidade profissional docente.

Docência: Descaminhos e Caminhos do Processo de Profissionalização

O ato de ensinar, de transmitir saberes é algo tão antigo quanto a própria história da humanidade. Educar o ser humano é uma função primária da família, mas também é partilhada de maneira secundária por instituições e organizações mais diversas: igrejas e outras entidades religiosas; fábricas, empresas e os mais variados ambientes de trabalho, organizações não governamentais e projetos sociais; universidades e escolas.

Durante muito tempo, o ensino foi visto como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo – esse sentido de vocação e de apostolado deve-se também ao seu vínculo inicial, no Ocidente, com a Igreja. A atividade de ensino se baseava primariamente nas qualidades morais que o bom mestre deveria ter e exibir a todos aqueles que de alguma forma controlavam o seu trabalho com os jovens. Nas últimas décadas, as associações profissionais e o sindicalismo docente insistiram no sentido de que o ensino fosse reconhecido como um ofício e que os docentes fossem tratados de maneira conveniente no âmbito material, social e simbólico pelos empregadores, uma vez que os professores são trabalhadores qualificados. Ultimamente, algumas políticas educativas nacionais que responderam ao discurso de professores formadores do mundo inteiro ponderam que a profissão docente deve evoluir sob uma lógica de profissionalização (LESSARD; TARDIF, 2014).

É nesse contexto histórico, político e social de lutas e vitórias, de descaminhos e caminhos do processo de profissionalização que a docência se insere. Ainda que o ensino seja uma atividade tão antiga e tão necessária à manutenção e ao desenvolvimento das sociedades, a gênese da profissão docente não é tão remota assim e nem a docência é uma categoria estabelecida no quadro das profissões. E por que isso acontece? Elucidar essa questão não é algo tão simples como possa parecer.

A evolução da docência ao longo da história nos revela que a gênese da profissão docente antecede à estatização da escola e está ligada ao sacerdócio religioso, uma vez que algumas congregações religiosas se transformaram em congregações docentes. Desde o século XVI, diversos grupos sociais leigos ou religiosos dedicaram cada vez mais tempo e energia ao trabalho docente. No transcorrer dos séculos XVII e XVIII, religiosos como os jesuítas e os oratorianos configuraram paulatinamente um corpo de saberes e técnicas, bem como um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. Esse conjunto de normas foi imposto exteriormente primeiro pela Igreja e em seguida pelo Estado. Fora isso, os professores também vão adquirindo uma presença mais ativa e intensa no campo educacional fazendo com que o trabalho docente se torne um assunto de especialistas (NÓVOA, 1991, 2014).

Dessa forma, a partir do final do século XVIII só era permitido ensinar com uma licença ou uma autorização do Estado a qual era concedida mediante exame, se constituindo, então, em um suporte legal para o exercício da atividade docente (NÓVOA, 1991, 2014). A estatização do magistério foi mais um passo do processo de profissionalização dos professores. No Brasil e em Portugal, ela ocorreu no bojo das chamadas Reformas Pombalinas de 1759 e 1772 (MENDONÇA; CARDOSO, 2008). Nóvoa (1991) chamou esse processo de *funcionarização* dos professores, uma vez que os docentes se constituirão um corpo profissional a partir da ação do Estado no que diz respeito à concessão de uma licença ou de uma permissão para ensinar cuja obtenção se tornará obrigatória.

Uma etapa decisiva nos caminhos da profissionalização docente foi a institucionalização de uma formação específica, especializada e longa. No século XIX, em virtude da conciliação de interesses, principalmente do Estado e dos professores, se estabeleceram as escolas normais – instituições formadoras que substituirão o *velho* mestre-escola pelo novo professor de instrução primária (NÓVOA, 2014, grifo do autor).

No Brasil, as escolas normais surgiram na década de trinta do século dezenove: 1835 – Niterói, 1836 – Bahia, 1845 – Ceará e 1846 – São Paulo, sendo localizada na província do Rio de Janeiro a primeira Escola Normal das Américas. Do final do século XIX ao início do século XX tanto uma nova tendência moral e social quanto a profissionalização eram uma preocupação no processo de formação do professor. Buscava-se formar um profissional que estivesse de acordo com os novos princípios morais, científicos e de urbanidade que pudessem “conformar” o homem civilizado e moderno em um local específico – Escola Normal (MARTINS, 2009, grifo da autora). Ainda para essa autora:

desde o momento de sua institucionalização até o século XX, as Escolas Normais foram o principal ‘ethos’, onde foram criadas as condições culturais para a formação do professor do primeiro segmento da Educação Básica. (MARTINS, 2009, p. 180, grifo da autora).

Atualmente, a legislação que norteia a formação de professores no país é a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Ela define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior por meio de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada. A Resolução propõe um caráter fragmentado à formação inicial, pois permite a formação de professores com três níveis diferentes de aprofundamento nos estudos formativos: *os cursos de graduação de licenciatura* – que devem ter, no mínimo, 3.200 horas de trabalho acadêmico efetivo, com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos; *os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados* – que são considerados de caráter emergencial e

provisório e devem ter carga horária mínima que varie entre 1.000 a 1.400 horas de trabalho acadêmico efetivo e, por fim, os cursos de segunda licenciatura – que terão carga horária mínima entre 800 e 1.200 horas. Isso nos remete às licenciaturas curtas e às licenciaturas plenas das décadas de 70 e 80 do século passado – um descaminho na profissionalização dos docentes da educação básica brasileira que se apresenta novamente para nós, apesar das conquistas obtidas.

Outro descaminho no processo de profissionalização de professores no Brasil pode ser identificado na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – a chamada Reforma do Ensino Médio. Dentre as muitas críticas que essa reforma vem recebendo dos diversos segmentos da sociedade – incluindo das associações educacionais, as instituições formadoras e os próprios professores, cabe-nos destacar nesse projeto o atraso que ela traz acerca dos chamados profissionais da educação básica. A lei incluiu o inciso quarto no Artigo 61 da LDBEN 9394/96, estabelecendo que profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino podem ministrar conteúdos referentes à sua formação ou experiência profissional no itinerário formativo da formação técnica e profissional do chamado Novo Ensino Médio – um atraso para a profissionalização docente na Educação Básica, pois permite, nesse caso específico, a atuação de profissionais sem licenciatura, contrariando o disposto no artigo 62 da LDBEN 9394/96, no qual é admitida a formação mínima na modalidade normal, oferecida em nível médio, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Até mesmo a LDBEN 4024/1961 (DAVIES, 2004), a nossa primeira LDB, em seu artigo 59 afirma que a formação de professores de disciplinas específicas para o ensino médio técnico se dará em cursos especiais de educação técnica, ou seja, uma formação específica e não apenas o notório saber.

O último aspecto a se considerar no processo de profissionalização do professorado, na perspectiva de Nóvoa (1991, 2014), é a constituição de associações profissionais de docentes.

Esse movimento, de acordo com o autor, diz respeito a uma tomada de consciência por parte dos docentes dos seus interesses enquanto grupo profissional e se pauta em três reivindicações básicas: melhoria do estatuto profissional, controle da profissão e definição de uma carreira.

No caso do nosso país, Weber (2003) revela que é possível afirmar que a constituição das associações docentes de âmbito nacional e a sua vinculação com o debate internacional se constitui em um dos marcos no processo de profissionalização dos professores da educação básica. Nesse sentido, Baldino; Afonso (2002, p. 97) acrescentam que “[...] a identidade do professor, como profissional, passa necessariamente pela luta política, na qual se efetiva informalmente a formação contínua do docente.” Para esses dois autores, a atuação dos sindicatos dos professores do Brasil nas décadas de 1980 e 1990 foi marcada também por um profundo embate em defesa da identidade profissional dos seus membros articuladas a questões políticas maiores.

Nesse relato do processo histórico da profissionalização dos professores no âmbito internacional e no Brasil (NÓVOA, 1991, 2014; MENDONÇA; CARDOSO, 2008; MARTINS, 2009; WEBER, 2003; BALDINO; AFONSO, 2002) pareceu-nos claro que não há uma previsibilidade na evolução de uma determinada profissão. Acerca disso, Perruci (2004, p. 83) afirma, sem considerar que isso seja verdadeiramente um problema, que não existiria um conceito universal do que seja profissão, “mas, sim, determinadas teorizações que examinariam o fenômeno profissional, a partir de um dado ponto de partida, pioresse ou aquele ângulo, por essa ou aquela determinação.”

Nesse sentido, Dubar; Tripier (1998) afirmam que o termo profissão pode apresentar quatro sentidos ou quatro pontos de vista, os quais também apresentam um triplo desafio. Os sentidos ou pontos de vista são: 1. a profissão como declaração – identidade profissional; 2. a profissão como emprego – classificação profissional; 3. a profissão como ocupação – especialização profissional e 4. profissão como função – posição profissional. O triplo desafio

proposto pelos autores tem uma dimensão cognitiva (o saber e sua aplicação na divisão social do trabalho), afetiva (valores e processos identitários) e conativa (ações e estratégias calcadas em interesses ocupacionais), as quais podem ser relacionadas a três abordagens teóricas sobre as profissões (Dubar; Tripier, 1998, p. 13):

- as profissões representam formas históricas de organização social, de categorização de atividades de trabalho que constituem questões políticas, inseparáveis da questão das relações entre o Estado e os indivíduos; [...]
- as profissões também são formas históricas de auto-realização, quadros de identificação subjetiva e expressão de valores éticos com significados culturais. [...]
- as profissões são, finalmente, formas históricas de coalizões de atores que defendem seus interesses tentando assegurar e manter o fechamento de seu mercado de trabalho, um monopólio para suas atividades, uma clientela assegurada por seu serviço, um emprego estável e uma alta remuneração, um reconhecimento de seus conhecimentos.

Com base em Perruci (2004) e Dubar; Tripier (1998), a *profissão* será tratada nesse texto sob o ponto de vista da identidade profissional (profissão como declaração), na perspectiva da abordagem teórica da profissão como forma histórica de auto-realização, quadros de identificação subjetiva e expressão de valores éticos com significados culturais. Nesse sentido, Ramos; Santos (2016) atestam que o processo de desenvolvimento da docência não é decorrente de uma faceta ou de um evento estável, único. Ele se insere no campo da interação e da negociação entre pessoas, da esfera reguladora e da ação do grupo profissional intimamente ligado ao contexto cultural, histórico, econômico e social.

Na trajetória histórica da docência, também percebemos o quanto o Estado foi importante para a passagem da docência do sacerdócio para a laicidade. Entretanto, é esse mesmo Estado que nos propõe atrasos que nos obrigam a recuar e retomar o fôlego para enfrentarmos lutas recidivas. Questionamo-nos: será que, de fato, já estamos libertos da visão da docência como missão? Será que o suporte legal oferecido pelo Estado para o exercício da atividade docente foi/tem sido suficiente para estabelecer e regular a profissão? O que fazer

diante das lutas recidivas que temos que enfrentar em nosso país? Quais os caminhos para a profissionalização dos professores?

Oliveira (2010) afirma que é possível considerara origem dos estudos sobre a profissionalização docente sob duas vertentes: a tradição pedagógica humanista – com foco na formação docente –, e a sociológica – na qual a identidade profissional é entendida na relação com suas atividades de trabalho, estando esses sujeitos inseridos na divisão social do trabalho. Nessa segunda vertente, a sociológica, existem duas abordagens distintas: estudos com referenciais na sociologia do trabalho e com base na sociologia das profissões.

No caso da nossa investigação de Doutorado, que tem como objeto de pesquisa a identidade profissional docente do professor de música na Educação Básica, pareceu-nos relevante pautar os nossos estudos sobre o processo de profissionalização dos professores com base na Sociologia das Profissões. Nossa escolha se dá a partir de nossas inquietações de pesquisa, sem desconsiderar a relevância da formação docente como importante elemento do processo da profissionalização, bem como as questões de proletarização aplicada aos docentes, desvalorização e desprofissionalização do trabalho dos professores – trazidas exclusivamente pela Sociologia do Trabalho ou em articulação com a Sociologia das Profissões.

Na perspectiva do sociólogo norte-americano Wilensky (1964, p. 142-146), o processo de profissionalização passa por uma sequência de cinco eventos que são seguidos pelos grupos ocupacionais até ao estágio do profissionalismo. São eles: 1. realização da atividade laborativa em tempo integral; 2. estabelecimento de uma formação escolarizada; 3. formação de associações profissionais com vistas a definir tarefas profissionais essenciais, gerenciamento de conflitos internos entre membros de diferentes conhecimentos profissionais, bem como gestão de conflitos com pessoas de fora que exercem atividades semelhantes; 4. mobilização política persistente com o intuito de ganhar o apoio legal para a proteção do território do trabalho e de seu código de ética sustentável; 5. definição de regras para eliminar os desqualificados e

inescrupulosos, reduzir a competição interna, proteger clientes e enfatizar o ideal de serviço as quais serão incorporadas ao código de ética formal.

De acordo com Rodrigues (2002), o trabalho de Wilensky publicado em 1964 se constituiu, à época, a principal tentativa de sintetizar as abordagens funcionalista e interacionista da Sociologia das Profissões². Ela também afirma que a concepção de Wilensky sobre profissionalização é largamente tributária do interacionismo e que o referido autor foi aluno do interacionista Everett C. Hughes.

Ainda segundo essa autora, mesmo longe de ser um conceito estabilizado – o próprio Freidson (1994) afirma que a profissionalização é um conceito de difícil clareza devido ao seu caráter processual –, a concepção de profissionalização de Wilensky ainda é a citada com mais frequência na literatura da Sociologia das Profissões. É sobre essa concepção que iremos nos apoiar para analisar a evolução da docência ao longo da história, conforme relatamos.

Observamos que a docência passou do sacerdócio para a laicidade no decorrer dos séculos XVI a XVIII, tendo os grupos sociais leigos ou religiosos dedicado cada vez mais tempo e energia ao trabalho docente. Outro passo foi a estatização do magistério ou *funcionarização* dos professores, no século XVII. A institucionalização de uma formação específica no século XIX foi uma etapa marcante nesse processo. Por fim, a organização de associações profissionais.

De acordo com o que percebemos, só não pode ser identificado no relato histórico a definição do código de ética dos professores. Então, entendemos que, de acordo com a perspectiva de Wilensky (1964), os professores se encontrariam ainda em um processo de profissionalização, ou seja, ainda não adquiriram o estatuto de profissão. Nesse sentido, Gauthier e colaboradores (2006) propõem que a docência é *um ofício feito de saberes* – a

² De maneira bastante sintetizada, em virtude do limite para a construção deste artigo, registramos, com base em Rodrigues (2002), que a perspectiva funcionalista apresenta as profissões como modelo e que a interacionista apresenta as profissões como processo.

concepção do ensino como a mobilização de diversos saberes que formam uma espécie de reservatório em que o docente se abastece para dar conta das especificidades de sua situação concreta de ensino. Isso posto, perguntamo-nos: qual seria o futuro do ensino?

De maneira específica, no campo da profissionalização docente e partindo das transformações atuais do ensino, Lessard; Tardif (2014) propõem três cenários evolutivos admissíveis para pensar o futuro do ensino: *restauração nostálgica do modelo canônico das desigualdades* – no qual se busca frear o máximo possível a mudança e corroborar o modelo e a identidade profissional tradicional dos professores do secundário; *tomada de controle pelos empresários tecnófilos* – é o cenário da escola eletrônica e privatizada que combinam uma grande confiança nos atributos educativos das novas tecnologias e a certeza de que vários tipos de empresas privadas são as mais capazes de atualizar esse potencial; *marcha prudente, mas aberta das organizações discentes e profissionais* – é mais difícil de traçar do que os dois primeiros porque ainda não se percebem com clareza e extensão suas manifestações concretas: existe “uma apropriação individual e coletiva, tanto do passado quanto das possibilidades presentes e uma recomposição identitária a partir desses elementos” (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 275).

Ainda segundo Lessard; Tardif (2014, p. 276, grifo dos autores), esses três cenários podem ser associados a três atitudes relacionadas à mudança educativa ou à mudança social, de forma geral:

- 1) uma atitude de resistência por parte daqueles que seus adversários chamam de “dinossauros”;
- 2) a atitude do convertido entusiasta ou “missionário”;
- 3) a atitude do ator pragmático e “oportunista” (no sentido positivo da palavra), à procura de um ser melhor, em marcha para outra coisa diferente do *status quo*, mas crítico e lúcido.

Nos três cenários traçados pelos autores, observamos que professor e escola aparecem como elementos cruciais desse processo, sem desconsiderar outros sujeitos, instituições e

fatores – estudantes, Estado, sistemas educativos, instituições privadas, entre outros. A escola parece permanecer como o local de atuação do docente por excelência, mesmo em meio às possibilidades que as tecnologias da informação trazem para o ensino a distância, por exemplo. Nas atitudes dos docentes associadas a esses cenários, percebemos também a ligação entre o professor e a escola em uma relação dinâmica que pode contribuir no processo de (re)construção identitária profissional dos docentes, bem como na ressignificação da instituição escolar, em diálogo constante com dinâmica da vida em sociedade. Lessard; Tardif (2014) acreditam que uma possível linha de evolução desses três cenários tende a constituir uma realidade híbrida e cheia de discrepâncias na qual os professores do futuro iminente deverão construir sua identidade e aprender a caminhar.

Identidade Profissional e Identidade Profissional Docente

Nesses tempos que vivemos, exige-se a atuação de pessoas que sejam capazes de pensar de forma criativa e inovadora, tendo capacidade e ousadia para enfrentar os desafios que se apresentam de maneira inteligente, eficaz e sábia. Sendo assim, a necessidade da construção de uma identidade profissional se apresenta quando os indivíduos passam a entrar no mercado de trabalho, tomando parte de um local histórico e institucional no qual desenvolverão suas carreiras profissionais. Dubar (2005, p. 148) afirma que a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem, atualmente, um momento essencial da construção de uma identidade autônoma dentre os eventos mais importantes para a identidade social.

O autor trabalha com a ideia de identidade como forma identitária, que é configurada nas relações sociais e de trabalho. Ele entende que é na confrontação com o mercado de trabalho que se localiza a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise e

que as modalidades de construção de uma identidade profissional básica que constitui não somente uma identidade no trabalho, mas também uma projeção de si mesmo no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e uma lógica de aprendizagem (de formação) dependerão do resultado dessa primeira confrontação.

Essa chamada geração da crise é assim denominada porque se situa em condições históricas relacionadas à alta taxa de desemprego, ao processo de modernização tecnológica e de mudanças organizacionais nas instituições de trabalho e à longa transição entre a saída da escola e o acesso ao emprego, que é cada vez menos estável. Ainda segundo o sociólogo francês, os indivíduos devem ingressar em relações de trabalho, envolver-se de alguma forma em atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social (DUBAR, 2005, p. 151).

Moita (2013, p. 116) afirma que o processo de constituição de uma identidade profissional própria não é alheio à cultura do grupo de pertença profissional, à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenvolve. A hipótese geral da autora é de que a identidade profissional vai sendo desenhada não somente a partir do enquadramento intraprofissional, mas também por meio da contribuição das interações que vão se firmando entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. Ela declara que, por vezes, a profissão é um meio de afirmação pessoal e social (MOITA, 2013).

Nesse sentido, Dubar (2012, p. 358, grifo do autor) acrescenta que:

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho.

Entendemos que as instituições nas quais a pessoa trabalha ao longo de toda a sua carreira atuam na construção de sua identidade profissional e que as interações sociais também interferem, de alguma forma, na construção dessa identidade profissional. Nesse sentido, as proposições de Dubar (2005, 2012) nos revelam que a identidade profissional pode ser construída e modificada no decorrer do tempo, estruturando mundos do trabalho e definindo os indivíduos por seu trabalho, e as proposições de Moita (2013) nos mostram a importância das interações entre o universo profissional e os outros universos socioculturais nos quais o professor esteja inserido, harmonizando-se com a compreensão da identidade como resultado de um processo de socialização (DUBAR, 2005).

De acordo com Aguiar (2004), diante das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorrem na sociedade, as exigências educacionais buscam um professor capaz de exercer sua profissão de maneira sintonizada com as novas realidades desta sociedade, dos meios de comunicação, do conhecimento e da informação. A autora afirma que há uma mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, de agir e de interagir, que demandam o surgimento de novas práticas profissionais e novas competências.

No caso do nosso objeto de pesquisa, além das mudanças relacionadas pela autora, a obrigatoriedade do ensino de música na educação escolar fez com que o professor de música – outrora não inserido de maneira efetiva na educação escolar no Estado de Pernambuco no período entre a vigência da Lei 5.692/1971 e da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016 – enfrente também a nova realidade de atuar na Educação Básica, um nível da educação escolar no qual a música é parte da formação educacional do estudante e não o objetivo específico da formação estudantil. Como esse professor se constituirá enquanto docente diante desta nova realidade profissional? Nesse sentido, Penna (2010, p. 149) afirma que:

De fato, a escola de educação básica – especialmente a escola pública – apresenta inúmeros desafios para o educador musical, na medida em que oferece

condições de trabalho distintas da escola especializada em música (quanto ao tamanho das turmas, recursos, instalações, etc.), e seus alunos trazem para a sala de aula vivências musicais diferenciadas e variadas expectativas em relação à aula de música.

Vê-se, portanto, que essa não é uma inquietação apenas pessoal, mas que também se revela nas reflexões de uma das principais autoras que tratam da temática do ensino de música na Educação Básica no campo da Educação Musical. Tal constatação enfatiza a relevância da tese na área de Educação e no âmbito da Educação Musical.

Essa nova realidade profissional de docentes de música na Educação Básica, em Pernambuco, nos remete ao processo de constituição da identidade profissional dos professores. O processo identitário dos professores é sustentado pelo que Nóvoa (2013) chama de três AAA, quais sejam, A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. *Adesão* significa que ser professor implica aderir a valores e a princípios, à adoção de projetos, bem como a um investimento positivo em crianças e em jovens. *Ação* diz respeito à escolha da melhor maneira de agir. *Autoconsciência* consiste no processo de reflexão sobre a ação – o pensamento reflexivo. Ainda segundo o autor, a identidade não é um produto, não é um dado adquirido e não é uma propriedade, mas, sim, um lugar de conflitos e lutas, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, sendo, por esse motivo, mais adequado falar em processo identitário (NÓVOA, 2013).

Evidencia-se mais uma vez a dinâmica fluida, mas ao mesmo tempo complexa da construção da identidade profissional – neste caso, o processo identitário profissional dos professores. Os valores, princípios, projetos e investimentos inerentes à profissão de professor são fundamentais na sua ação profissional e na sua reflexão sobre essa prática profissional, que está inserida em sistemas de ensino e organizações escolares que influenciam ações e posturas docentes. De acordo com Marcelo (2009, p. 112),

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é

algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Entendemos que ser professor é um processo inacabado e em constante reestruturação que se constrói ao longo da vida. Entretanto, acreditamos que, embora exista esta flexibilidade, existe uma organização que permite ao sujeito o próprio reconhecimento de si mesmo perante as transformações experimentadas em sua trajetória de sua vida e da sua profissão. Nesse sentido, Cruz; Aguiar (2011, p. 24) afirmam que:

Este sentido processual da identidade docente se atualiza, permanentemente, seja quando são protagonistas na reflexão sobre essa prática, seja quando em coautoria são participantes das pesquisas científicas na área educacional, ou ainda, quando sistematizam e teorizam os saberes das experiências tecendo novos construtos, e, nessas interfaces, constroem o sentido da docência como o do artesão do conhecimento e do desenvolvimento humano, pela via da educação escolar.

Em consonância com esse pensamento das autoras, Dubar (2005) nos diz que a identidade é construída e reconstruída através de processos de socialização e erguida com o passar do tempo. Nossa Tese de Doutorado em andamento busca compreender processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música que atuam na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife, a partir do marco histórico da publicação da Lei 11.769/2008 e, recentemente, da Lei 13.278/2016.

Considerações Finais

Esse ensaio, obviamente, não pode abranger todas as discussões teóricas já existentes na tese em andamento devido aos limites do texto. Para o fechamento da tese, pretendemos ainda

aprofundar a fundamentação no âmbito da Sociologia das Profissões com outros textos a serem estudados de Hughes e de Dubar; Tripier.

Os achados bibliográficos preliminares revelaram que não existe um conceito universal do que seja profissão (PERRUCCI, 2004; DUBAR; TRIPIER, 1998); que o conceito de profissionalização está longe de ser estabilizado e é de difícil clareza devido ao seu caráter processual (RODRIGUES, 2002; FREIDSON, 1994) e que é possível considerar a origem dos estudos sobre a profissionalização docente sob duas vertentes: a tradição pedagógica humanista e a sociológica (OLIVEIRA, 2010).

Detectamos também que as proposições de Dubar (2005, 2012) nos mostraram que a identidade profissional pode ser construída e modificada no decorrer do tempo, estruturando mundos do trabalho e definindo os indivíduos por seu trabalho e que o processo identitário dos professores é sustentado pelo que Nóvoa (2013) chama de três AAA, quais sejam, A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. Cabe-nos, portanto, continuar aprofundando a nossa compreensão sobre os autores do campo da Sociologia das Profissões eleitos para fundamentar nossa Tese de Doutorado em Educação.

Referências

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. 362 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto – Portugal, 2004.

BALDINO, José Maria; AFONSO, Lúcia Helena Rincon. Formação de profissionais da educação: a intervenção dos sindicatos. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 95-112.

CE
CENTRO
DE EDUCAÇÃO

dAEPE

Departamento de Administração
Escolar e Planejamento Educacional

BRASIL. Lei para Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau. **Lei 5.692/71**. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 maio 2017.

_____. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=257518>. Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. **Lei 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 14 maio 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-00203072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2015.

CRUZ, Fátima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 33, p. 7-28, dez./2011.

DAVIES, Nicholas. Lei 4.024 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20/12/61, com os vetos presidenciais mantidos ou rejeitados pelo Congresso Nacional, tendo sido promulgada em 14/12/62. In: _____. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 45-87.

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

_____. A construção de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, n.146, p.351-367, 2012.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. **Sociologie des professions**. Paris, França: Armand Colin, 1998.

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998.

GAUTHIER, Clermont (et al). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 255-277.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, vol. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas – SP, v. 7, n.35, p. 173-182, set. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621/7189>>. Acesso em: 06 maio 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo; CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação: Dossiê: História da profissão docente no Brasil e em Portugal**, Maringá – PR, v. 7, n.3, p. 31-52, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/119/129>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013. p. 111-140.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013. p. 11-30.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto, 2014. p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 17-35, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/12/Artigo3.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PERRUCCI, Artur Fragoso de Albuquerque. **Tirantias da Identidade**: profissões e crise identitária entre psiquiatras. 2004. 308f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, 2004.

RAMOS, Kátia Maria Cruz; SANTOS, Maria da Conceição. Identidade profissional docente no ensino médio: para além da dualidade histórica. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, p. 67-84, 2016.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das Profissões**. Oeiras, Portugal: Celta, 2002.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 set. 2016.

WILLE, Regiana Blank. **Docentes de música na educação básica:** um estudo sobre identidades profissionais. 2013. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

WILLENSKY, Harold L. The professionalization of everyone? **The American Journal of Sociology**, Chicago-Illinois, vol. LXX, n.2, sept. 1964, p. 137-158.