



5308 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT08 - Formação de Professores

CONSTRUÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO COMO ASPECTO INTERVENIENTE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PROFISSIONAL
Adriana Patrício Delgado - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Lúcia Matias da Silva Oliveira - PUC/SP PPGE História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não há

CONSTRUÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO COMO ASPECTO INTERVENIENTE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PROFISSIONAL

RESUMO

O trabalho resulta de duas pesquisas preocupadas com o impacto dos processos de socialização na formação inicial e na atuação profissional, aspectos constituidores das identidades docentes. A dinâmica traçou o perfil sociográfico de estudantes do curso de Pedagogia, de uma instituição privada de ensino, bem como as estruturas constituintes das disposições de professores, suas experiências de vida e trabalho. Tal movimento permitiu traduzir, aspectos disposicionais, tanto dos concluintes de Pedagogia, como de professores em exercício nas escolas públicas paulistanas. Os resultados sinalizam que, ao fim da formação, os alunos concluintes, não se identificam como intelectuais - profissionais do ensino - tampouco reconhecem seus futuros pares por este traço distintivo, revelando uma identidade profissional fragilizada no tocante ao aspecto científico e crítico da profissão. Os professores em exercício, por sua vez, demonstram que os processos de socialização permitiram construir disposições relacionadas com as estruturas constituintes do *habitus* e que, embora possuam especificidades ligadas à uma interpretação singular da profissão, elas decorrem desse princípio gerador.

Palavras-chave: Formação Inicial. Exercício Docente. Identidade Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma incursão pelo pensamento sociológico contemporâneo, de tal forma que os conceitos selecionados, balizadores para o desenvolvimento das pesquisas, sinalizam o modo como os dados empíricos foram analisados, bem como fornecem os aportes necessários ao entendimento dos fenômenos retratados.

Busca-se enfatizar com que noções o sujeito conclui o curso de Pedagogia e, em seguida, como essas noções se manifestam na prática cotidiana. Assim, num esforço que se traduz na descrição do perfil sociográfico dos alunos que optaram pelo curso de Pedagogia, apresenta, inicialmente, parte de sua história pessoal, ou seja, seus contextos familiares, processos de escolarização, hábitos e costumes. De outro lado, foram recuperados processos de socialização de professores em exercício como caminho possível para responder a inquietações relativas às posições, escolhas e comportamentos profissionais.

Trata-se de abordagem importante para conhecer, em primeiro lugar, quem são os alunos que chegam e concluem o curso de Pedagogia, dado de extrema relevância no âmbito dos estudos sobre formação de professores por caracterizar o espectro das dimensões pessoais como uma das intervenientes na construção da identidade profissional do aluno egresso desse curso, pois, conforme diz Nóvoa (2009), não há como separar a profissionalidade docente da pessoa do professor. Em seguida, mais que constatar variações presentes na atuação do professor em seus contextos de trabalho, o interesse da pesquisa foi evidenciar a coerência dos princípios geradores que desencadeiam as ações docentes, em quais situações o professor vai se constituindo dessa ou daquela forma em sua trajetória de vida pessoal e profissional, que o fazem pensar, sentir e agir de determinada maneira, pois, segundo as análises a formação não permitiu a ruptura com um *habitus* construído e vivido no processo de socialização primária.

E, quando chegam às escolas? Como se constituem professores? Como identificar as disposições que fazem com que os professores decidam agir desta ou daquela maneira? Que mecanismos os levam a dizer uma coisa e a fazer outra? Por que muitas vezes reforçam aquilo que, justamente, querem combater?

No exercício da profissão, a gênese constitutiva das ações aponta para um conjunto de experiências socioculturais que tornam possível para o sujeito construir ideias e comportamentos para responder às demandas surgidas nos diferentes contextos em face das normatizações e discursos oficiais presentes no cotidiano da instituição. São necessidades e responsabilidades docentes que levam ao surgimento de estratégias identitárias diferentes, dependendo do *habitus* do professor, aspecto que de maneira recorrente se sobrepõe ao processo de formação que não se mostra capaz de promover disposições que levem à rupturas com as trajetórias constituídas anteriormente.

A discussão aqui apresentada focaliza, portanto, esses dois aspectos: a formação inicial, tendo como sujeitos de pesquisa alunos concluintes do curso de Pedagogia (6º semestre) de instituição privada de ensino, localizada no município de São Paulo, e as disposições evidenciadas por meio das experiências profissionais de professoras da rede pública paulistana.

São reflexões que ajudam a compreender quem é o aluno egresso do curso de Pedagogia, bem como elucida sua atuação nas salas de aula de nossas escolas, de acordo com as disposições construídas em seus processos de socialização na formação e no exercício profissional.

Os processos de socialização e a constituição identitária docente

Os estudos de Berger e Luckmann (2012), uma das referências teóricas da pesquisa, partem do pressuposto de que a construção de uma concepção de docência está intimamente relacionada e, igualmente influenciada, pelas ideologias presentes no contexto social, familiar e educativo, seja ele anterior, concomitante ou posterior à formação inicial.

Para os autores, os sujeitos convivem com inúmeras realidades, desde as mais próximas relativas ao corpo e a construção dos sentidos, que são concretamente vivenciadas e sentidas de maneira singular, até àquelas ligadas às experiências concretizadas em diferentes contextos e com variados grupos.

Mas, afinal o que significa socialização? Para Berger e Luckmann (2012) socialização consiste na imersão dos indivíduos no que se chama de “mundo vivido”, marcado por um “universo simbólico e cultural” e por um “saber sobre este mundo”. Com base nessa definição apresentam dois tipos de socialização, denominadas: primária[1] e secundária[2].

Nessa configuração a etapa da socialização primária é considerada como sendo de extrema relevância na formação do indivíduo, apesar de nenhum processo de socialização ser considerado pleno ou finito. O que ocorre, porém, como apontado por Berger e Berger (2014), é que, após a socialização primária, há uma diminuição da intensidade e do impacto dos agentes e das instituições socializadoras. Dado esse que serve para pensarmos o quanto as experiências vivenciadas durante a etapa da socialização primária são significativas na configuração das identidades docentes.

Por outro lado, Berger e Luckmann (2012) entendem que se o processo de socialização secundária for bem estabelecido permitirá o “descolamento” da socialização primária, logo, possibilitará a construção de “outros mundos”, modificando aqueles interiorizados na infância (socialização primária).

Desse modo, para que os saberes aprendidos no processo de socialização secundária se estabeleçam, será preciso desenvolver estratégias que provoquem embates com as realidades vividas e com os conteúdos assimilados durante a socialização primária, desnaturalizando-os, se assim for o desejado ou esperado. Isto é, há uma realidade previamente interiorizada (socialização primária) que pode ser contrastada por novas experiências e situações (socialização secundária) e o caminho é a aquisição de novos conhecimentos.

Esse fenômeno ocorre em função de um problema crucial que atravessa todo processo de socialização secundária que é o de tratar com uma personalidade já formada e com um mundo já interiorizado pelo sujeito. Portanto, há um conteúdo a sobrepor-se, que necessita possuir uma coerência, que pressupõe procedimentos capazes de integrar diferentes corpos de conhecimentos, o que significa também grande heterogeneidade de processos e resultados.

Nessa direção os estudos de Cunha (2011) e Slavez (2012) apontam a necessidade de os professores, tanto durante a formação inicial quanto em seus contextos profissionais, se depararem com situações inesperadas e até adversas, que os faça contestar e questionar certas crenças, ideias e concepções forjadas desde a etapa da socialização primária.

Com base nos estudos sobre socialização, há quatro aspectos que são basilares no processo constitutivo da identidade profissional docente: a *formação familiar*; o *processo de escolarização* (formação básica e inicial); as *experiências profissionais* (desde a inserção no curso de formação) e a *formação sociocultural* (saberes e vivências adquiridas por meio de diferentes agentes e espaços socializadores, que ampliam e incidem sobre o repertório cultural do indivíduo).

Gênese das disposições e *habitus*: a cultura profissional

A cultura dos professores se expressa no que pensam, dizem e fazem e, decorre de um conjunto de condições e processos que envolvem um sistema simbólico de valores, normas, crenças e representações que, por sua vez, revela uma cultura profissional que já existe na escola e com a qual o professor interage cotidianamente no exercício da profissão.

Nessa relação entre sujeito e cultura profissional ocorre um processo permeado por escolhas, decisões, posturas, adequações, inquietações, rupturas, rejeições, acomodações, angústias, fracassos e vitórias, decorrentes de um modo de ser que, embora explicitado na interação, é individual.

Esse comportamento individual diante das demandas profissionais é um exercício que o sujeito faz baseado no *habitus* construído em seus processos de socialização e, desse conjunto de disposições oriundas de um universo simbólico e concreto de vida e socialização, constrói representações que carregam resquícios dos modos de ser, estar e ser, que preexiste a sua entrada no mundo.

Os processos de socialização são responsáveis por inserir o sujeito nessa realidade social, isto é, por subsidiar sua entrada nesse mundo compartilhado (BERGER & LUCKMANN, 2012), local em que encontra condições de forjar um sistema de referências, muito embora cada contexto possua modos específicos de atuação, lógicas e valores distintos (SETTON, 2009).

Essas disposições construídas pelo sujeito possuem relação direta com o mundo, uma vez que, o indivíduo não se produz isolado da sociedade, afinal ele representa uma realidade social caracterizada por sua complexidade disposicional, que se manifesta na diversidade dos domínios de práticas ou cenários nos quais insere suas ações (LAHIRE, 2004).

Tal patrimônio de disposições, traduzido em pensamentos, sentimentos e ações, resultante de experiências socializadoras múltiplas, se convertem em modos de agir, perceber, enfrentar, resolver seus impasses, numa palavra, em sua *identidade* (DUBAR, 2005). Desse modo, o indivíduo não é redutível a um aspecto, mas deve ser considerado no conjunto das relações que o definem.

A construção social do indivíduo é um processo edificado a partir da configuração de forças entre as agências de socialização (SETTON, 2009) que constrói um *habitus* como fruto de estruturas sociais herdadas por um lado e, como escolha ou cálculo racional, por outro (LUGLI, 2007). O *habitus* é assim, definido como sistema de disposições que exprime uma ação organizada e designa uma predisposição, tendência ou propensão (BOURDIEU, 2003).

A gênese das disposições aparece como construções derivadas dos processos de socialização. As estruturas sociais que perpassam as primeiras experiências dos sujeitos no contexto familiar aparecem nos depoimentos por meio das características da educação recebida dos pais que expressam seus valores, condutas, marcas, condições objetivas e as relações, não como produto de obediência a regras, mas determinadas pela antecipação implícita de suas consequências.

Por meio dessa dinâmica o sujeito constrói, (BOURDIEU, 2003; LAHIRE, 2004) um conjunto de disposições duráveis e transponíveis com as quais transita pelas instituições e enfrenta o mundo da socialização secundária. A leitura interpretativa recupera os indicadores desse processo, o modo natural de conceber o mundo em face das condições sociais de sua produção para pôr em destaque essa “localização social” do pensamento de acordo com a maneira que é ordenada pela sociedade e com a significação que lhe é atribuída (BERGER & LUCKMANN, 2012).

A decifração de uma perspectiva possível desse processo implica duas constatações que contribuem para entender a gênese das disposições e o que faz com que os sujeitos respondam de maneira singular ao mundo social. Uma é a de que todos, sem exceção, são submetidos ao princípio gerador do *habitus* entendido como processo de internalização de estruturas e, segundo que as disposições são decorrentes desse *habitus* e interpretadas de maneira singular pelos sujeitos sociais.

A constituição do *habitus* (BOURDIEU, 2003) expressa a condição do sujeito a partir do processo de socialização primária com a internalização das estruturas sociais possíveis para àquele ambiente familiar. Ninguém escapa desse mecanismo de experiências em sua inserção no contexto familiar e essa constatação torna os sujeitos iguais em face de uma dinâmica de socialização que num primeiro momento, propicia condições objetivas ao sujeito para agir no mundo social.

A gênese das disposições gira em torno dessa coerência interna que, embora vivido e sentido de maneira singular, é oferecida a todos como princípios geradores da ação; como viver essas experiências, como reagir aos conflitos, bem como os valores imbricados nessas ações representam um conjunto de disposições específicos para cada um, não igual para todos, mas com a mesma força para todos. O *habitus* é assim, “um sistema único de referência, uma matriz geradora de disposições, ainda que sejam disposições heterogêneas (SETTON, 2009, p. 303)”.

Essa coerência interna se torna também um princípio explicativo das práticas e das representações, é uma mediação que particulariza cada sujeito como resultado de uma história, “[...] uma orquestração, de trocas e símbolos identitários, sem maestro, classificados e organizados segundo contextos particulares (SETTON, 2009, p. 305)”.

A construção das disposições (LAHIRE, 2004) é, assim, o resultado da possibilidade e do limite do sujeito na interpretação do *habitus*, o que significa que, a gênese disposicional é decorrente dele e das condições subjetivas com que responde às demandas diversificadas, concorrentes e contraditórias do mundo social. Esse processo é particular e específico e, por isso, diferente para cada sujeito social. Com variações dependentes das interações nos diferentes contextos, os sujeitos lançam mão de suas disposições como realidade reconstruída e interpretada para responder ao mundo social.

A voz dos alunos concluintes sobre os saberes da prática profissional

Conforme assinala Tardif (2000), os saberes constituintes e representativos da docência estão intimamente relacionados às suas referências identitárias. Nesse sentido, compreender a identidade construída ao término da formação inicial requer, dentre outras ações, o mapeamento dos saberes adquiridos pelos alunos acerca da atividade profissional que irão exercer, bem como o que consideram fundamental ao exercício da ação docente em termos de conteúdos, práticas e interações.

Para tal se buscou identificar os saberes e fazeres considerados relevantes ao exercício profissional docente. Os dados a seguir foram extraídos de uma das etapas do roteiro de entrevista, tendo como respondentes o total de 10 alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma IES privada, como já apontado anteriormente.

Ao serem questionados sobre quais saberes consideram necessários para ser um “bom professor”, foi possível identificar a preponderância dos aspectos humanos, como: “paciência, respeito, dinamismo, bom relacionamento interpessoal, amizade e dedicação”. Tais aspectos, nitidamente, sobressaíram-se aos técnicos e político-sociais, de modo que, termos como “conhecer o processo educativo, saber as fases de aprendizagem da criança, ter didática, domínio de conteúdo e ser consciente sobre o papel docente”, foram pouco mencionados.

A partir disso pode-se fazer algumas inferências, dentre elas:

- A imagem do bom professor está fortemente relacionada a aspectos da dimensão humana, a qual vista isoladamente no processo educativo, conduz “[...] a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo ensino-aprendizagem” (CANDAU, 2000, p. 14);

- Os momentos de estágio configuram-se como espaços formativos nos quais os/as formandos/as identificaram ausência ou fragilidade dos aspectos humanos no trato dos professores com seus alunos, relatando esse fato com tom de descontentamento;

- Os saberes relacionados ao ensino, em contrapartida, apareceram como secundarizados, refletindo uma visão distorcida de que ensinar é algo “[...] muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão (NÓVOA, 2009, p. 39).

Em seguida, quando interpelados acerca do que “consideram fundamental na relação professor-aluno tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental”, alguns aspectos de suas respostas chamaram atenção e merecem ser pontuados:

- Em relação a Educação Infantil as características que se despontaram foram: paciência, amor, “cuidar, brincar e educar” e “olhar apurado”. Já, em relação ao Ensino Fundamental, evidenciaram-se os seguintes atributos: “perseverante, pulso firme, criatividade, dinamismo, segurança e amizade”. Para uma das alunas entrevistada (n. 06), o cuidado e o acolhimento devem ser preservados no Ensino Fundamental, pois a cobrança imposta nesse nível distancia as crianças do brincar a ponto de interferir e até prejudicar a aprendizagem.

- Dentre o que foi comum, entre os dois níveis de ensino, foi possível os seguintes elementos: “empatia, partir do interesse dos alunos, respeito, inovação constante, diálogo, acolhimento, humor, dinamismo, prazer em ensinar, despertar a atenção, preparo da aula, percepção sobre os alunos, afetividade e amor”. No conjunto destas características, o “respeito” foi o que mais apareceu e a fala da estudante n. 04 ilustra bem o quanto o considera fundamental na relação professor-aluno:

“(...) Depois que você conseguiu o respeito do aluno, você vai conseguir todas as outras coisas. Eu penso que a base de tudo é o respeito. (...) Um respeito conquistado e não imposto”.

- Já, quanto ao preparo da aula, este foi um elemento mencionado uma única vez, o que reitera a secundarização dos aspectos técnicos na ótica dos sujeitos entrevistados;

- Vale apontar que, no geral, os alunos consideram o nível do Ensino Fundamental mais difícil e exigente que a Educação Infantil por requisitar, segundo eles, o domínio de saberes mais específicos;

- Destaque especial seja dado à fala da aluna n. 07 que considera a docência um “dom”. Ele relaciona o prazer pelo ato do ensino como um “dom”.

Conclui-se, a partir das falas desses licenciandos, o enaltecimento dos aspectos humanos no exercício docente, objetivados nos termos “afetividade, amor, carinho, respeito, diálogo, acolhimento, paciência e amizade”, os quais foram mencionados de forma contumaz. Indiscutivelmente, sabe-se que tais atributos são constituintes e relevantes a função docente, contudo, o que chama atenção é a proeminência desta dimensão comparada a outras facetas do trabalho docente.

Tal constatação leva a inferir que se estas concepções - herdadas de experiências pessoais e profissionais pregressas à formação universitária - não forem devidamente problematizadas e discutidas durante o percurso formativo, tende a serem reproduzidas no exercício da prática profissional de modo inconsciente e irrefletido. Observou-se, também, como segundo ponto a ser abordado, que poucos discentes se referiram aos saberes docentes relativos ao ato do ensino, como: domínio de conteúdo, estratégias de aula, planejamento, avaliação, estudo, enfim. Dado que revela, como um dos traços constituintes da identidade profissional, a dissociação da docência como *profissão do ensino*.

Nessa direção despontam-se os estudos de Shulman (2005) sobre a profissionalização do ensino. O autor chama a atenção para os conhecimentos e destrezas necessárias à prática do ensino, o que implica ter domínio da matéria a ser ensinada, bem como das estratégias adequadas para o ensino. Em outras palavras, Shulman defende a definição dos *conhecimentos de base necessários ao ensino* vistos tanto no espaço acadêmico, sobretudo nos cursos de formação inicial, quanto por meio da experiência, ou seja, no exercício da profissão. Em suma, o ato do ensino requer habilidades básicas, conhecimento dos conteúdos e de procedimentos didáticos específicos da docência.

As disposições constituidoras do *habitus* profissional

As estruturas constituidoras do *habitus* das professoras analisadas são promotoras de disposições que respondem não apenas ao mundo social e aos diferentes contextos de inserção, mas representam uma coerência com o universo de socialização primária para afastar os infortúnios ou negociar posições compartilhadas.

Essas estruturas respondem por princípios geradores que permitiram a construção de disposições resultantes de um processo em que as experiências dolorosas vividas na infância, por exemplo, se traduziram por uma independência e um amadurecimento precoce que foi caminho e não destino.

A opção pela fuga das situações limite, a criação de estratégias de defesa diante das experiências que viviam permitiram espaços para constituição de disposições que proporcionaram o alcance do mérito para reverter experiências que significavam algum tipo de sofrimento e quando a estratégia não resultava positiva, protelavam decisões e consequências.

Essa dinâmica criou a possibilidade de um movimento de mostrar/ocultar dependendo do contexto, de modo a ativar ou manter, em estado de vigília, uma disposição para a *defesa* ou para a *distinção*, com variações em função da influência exercida, se pressionadas se defendem, se sentem segurança constroem uma imagem de si que garante sua estabilidade emocional.

Mostram uma disposição para *resignação* em face daquilo que não podem mudar ou julgam de difícil solução, parece funcionar como uma defesa diante de impasses e situações conflituosas. Essa aceitação se manifesta como *enfrentamento* e possibilidade de fazer o possível. Embora a escola e o trabalho sejam contextos importantes em suas concepções, a família aparece como um território constituído, conquistado e constituído para suprir os conflitos do passado. Por isso, precisa ser defendido continuamente, resguardada sua especificidade.

No que se refere às instituições, a escola parece ter papel de destaque, pois, foi o caminho possível para que construíssem as condições pessoais e profissionais para defesa de seus territórios. Reconhecem em seus relatos a importância e o valor da educação formal para que os filhos alcancem seus objetivos, embora tenham uma visão crítica da forma escolar. A escolarização é o contributo mais importante para atingir objetivos e, num segundo momento, a carreira acena como a possibilidade de estabilizar um imaginário constituído em face das experiências vividas no ambiente familiar e que empreenderam muitos esforços para superar.

Na condição de estudantes demonstram a construção de disposições que apontam o aceite do desafio e a busca da excelência, estudavam, se esforçavam, exploravam novas perspectivas e buscavam provar que também mereciam respeito e consideração. As marcas da preleção em detrimento dos irmãos parecem ter funcionado como um desafio para que conquistassem seu espaço. A dinâmica de mostrar disposição para enfrentar os desafios e ocultar medos e inseguranças, sempre dependentes do contexto, levou a estabelecer fronteiras que garantissem conquistar posições.

Os modos de pensar, sentir e agir trazem as marcas do *habitus* constituído na socialização primária para reforçar ou negar posições. Quando impõem ações diante das demandas, as professoras evidenciam posições singulares como resposta ao mundo social e, esse processo possui singularidade e é carregado de subjetividades, no entanto, são respostas que têm relação direta com o mundo da socialização primária. Em outras palavras, há momentos em que as professoras agem para negar essa experiência e, outros, em que agem para reforçar essa experiência socializadora, como marcas de seu fazer docente.

De toda forma, suas ações respondem a essa socialização primeira, momento em que se estabelecem os princípios geradores da ação. Parece ser essa a possibilidade de compreensão da “teoria da prática” de que fala Bourdieu (2003), superando o que ele próprio denomina de “amnésia da gênese”.

Entre os conflitos e contradições experimentados pelas professoras analisadas na vida familiar e profissional, é evidente a busca por outras posições capazes de superar as representações sentidas em face da interação nesses diferentes contextos. Há tentativas de superação dadas pelo contexto e permeadas por um processo conflituoso que ocorre por meio das tensões entre o pertencimento herdado e a seleção ativa escolhida por essas professoras. Todavia, suas disposições indicam uma regularidade que aponta para ações que se estruturam num *habitus* que emite respostas semelhantes às dadas diante dos conflitos enfrentados na infância.

Tais respostas são permeadas por dinâmicas de submissão, orientadas em face dos valores manifestados pela família, logo, processos com pouca ou nenhuma autonomia, repressores e limitadores desse tipo de emancipação.

Essas estruturas representam as condições objetivas e a forma como interpretam e expressam as subjetividades presentes na ação. A possibilidade e o limite que esses processos imprimem são dependentes dessa maneira de interpretar o mundo e que, de alguma maneira, é sempre um diferencial na qualidade dos resultados que apresenta. O entendimento desses mecanismos interdependentes permite, com isso, a decifração e a compreensão da teoria da ação porque expressa como ela se processa nessa dinâmica de interiorização e de exteriorização.

Entendida essa dinâmica processual fica perceptível como é complexa essa rede de constituição de sentidos que torna os sujeitos dependentes do *habitus* e das disposições constituídas para reconfigurar suas identidades docentes.

Os dados evidenciam que as professoras analisadas apresentam condições objetivas semelhantes em alguns aspectos que poderiam tornar seu patrimônio de disposições também semelhante, no entanto, elas reagem de maneira singular às demandas do mundo social. Como filhas de pais migrantes em diferentes momentos e por diferentes razões, por viver dificuldades financeiras, carências de afeto e pouco envolvimento dos pais na vida escolar, seria possível pressupor tal semelhança, no entanto, as respostas que emitem ao mundo social são muito diferentes para cada uma delas e imbricadas com uma coerência interna que produz princípios geradores singulares.

Em suas posições profissionais nos contextos de trabalho, a primeira leva com indiferença e sacrifício um trabalho que faz de maneira mediana, a segunda defende sua posição por meio de uma representação de si que lhe garante o respeito e a admiração dos pares e a terceira, por sua vez, construiu dentro de seu espaço de atuação, uma excelência no trabalho que lhe dá a segurança para manter-se na profissão.

É evidente que suas respostas são dependentes do modo como interpretaram subjetivamente as condições objetivas de vida e trabalho, mas ainda assim, as regularidades com um *habitus* constituído são comuns e as rupturas apresentam fracas e provisórias mobilizações.

O processo de formação inicial e seus desdobramentos nos contextos profissionais: encaminhamentos finais

Este trabalho, por meio dos estudos teóricos e dos dados empíricos apresentados, busca oferecer dados que contribuam com o campo da pesquisa sobre formação de professores.

No que diz respeito aos alunos concluintes, suas falas sinalizaram a dificuldade em estabelecer um traço distintivo de mudança entre os alunos, considerando suas concepções advindas de processos de socialização - primária e secundária - anteriores ao ingresso no curso de formação inicial, no caso aqui específico, a Pedagogia.

Estes alunos reconhecem o professor como um profissional, todavia, a *ação de ensinar* não apareceu como um elemento de relevo em suas concepções, configurando-se como um ponto de preocupação. Diante de tal constatação, destaca-se o estudo de Roldão (2007) pela sua defesa ao ensino como especificidade profissional do professor. Para esta autora o "(...) o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*" (ROLDÃO, 2007, p. 94).

Não se trata, porém de qualquer ação de ensinar e sim de um ensinar, no contexto das sociedades atuais, pautado pelo que a autora denomina de *dupla transitividade e lugar de mediação*. Ensinar, portanto, é uma ação basilar do profissional intitulado professor que requer um tipo de conhecimento específico ao desempenho desta função e uma intencionalidade. Logo, um saber profissional.

Esse dado, associado a proeminência dada a dimensão humana na formação e prática profissional docente, revelam que estes licenciandos, prestes a estarem legitimados a ingressarem na profissão, não se veem e se reconhecem como *profissionais do conhecimento*. Esta imagem identitária produz reflexos e desdobramentos na relação com seus pares no exercício profissional, sobretudo, nos aspectos da cientificidade e criticidade, tão necessárias, no pensar e fazer docente. Perfil este, obviamente, conveniente e consoante aos interesses políticos e econômicos atuais balizadores das políticas forjadas no discurso mítico da neutralidade do ato educativo.

A fragilidade, no que diz respeito à relação com o conhecimento e, por conseguinte, à crítica, justifica-se ao apego em demasia às questões afetivas, cujos reflexos nos contextos de trabalho se traduzem em ações pendentes mais à conformação do que à transformação. Outro elemento de extremo interesse a conjuntura política atual.

Por fim, a frágil construção de um corpo de conhecimento próprio da profissão tende a favorecer a manutenção de visões advindas do senso comum, vocacionais e romantizadas da profissão, as quais, considerando os dados coletados e aqui apresentados, revelam que a formação inicial não tem conseguindo desconstruir ou reconstruir. O que coloca como premente a definição de um corpo legítimo de conhecimentos, bem como seu domínio por parte dos docentes, como ponto de referência no processo de (re) construção da identidade profissional (DUBAR, 2005).

Nessa direção, preconiza-se o *conhecimento* como elemento central da "ação docente", independente do nível de ensino que o professor for atuar, a ponto de constituir-se um traço identitário de identificação entre os profissionais que lidam com o *ensino*.

Sobre esse aspecto Catani (2010) problematiza a relação que os professores universitários estabelecem com o conhecimento e as práticas que são desenvolvidas nos cursos de formação que, efetivamente, favoreçam e estreitem os laços dos formandos com o conhecimento. Para a autora: "Trata-se menos de saber quais as disciplinas que proferirão tal aprendizado do que de conceber essa possibilidade como uma disposição presente em todas as disciplinas e para todos os alunos" (p.83).

Caberá então à formação inicial promover estudos e práticas que impulsionem os formandos à reflexão e à crítica, por meio de uma seleção séria e rigorosa dos conteúdos e práticas a serem desenvolvidas, as quais devem estar claramente explicitadas nos projetos pedagógicos das instituições formadoras. De modo que, os futuros professores possam se reconhecer pertencentes a uma categoria profissional que tem como base identitária o *conhecimento*. Consoante, a gênese constitutiva das ações aponta para um conjunto de experiências socioculturais que permitem ao sujeito construir ideias e comportamentos para responder às demandas surgidas nos diferentes contextos que se traduzem em estratégias identitárias diferentes, dependentes do *habitus* do professor e de difícil superação, ou seja, a formação inicial parece não constituir um *corpus* de conhecimentos capaz de estabelecer tal ruptura.

Os resultados apontam que as disposições construídas pelas professoras estão intimamente imbricadas com as estruturas constituintes do *habitus* e que, embora possuam especificidades ligadas à interpretação singular que cada uma delas expressa nas suas ações cotidianas nos diferentes contextos de inserção, elas decorrem da coerência desses princípios geradores.

É possível concluir que o protagonismo exercido pelas professoras analisadas é um exercício solitário que demanda alterações no modo como se veem na escola para garantir posições e evitar conflitos. Diante desse cenário, aponta-se uma questão: essas ações protagonizadas pelas professoras representam indícios de uma reconfiguração identitária?

Dubar (2005) defende a denominação de "formas identitárias" porque a socialização é a construção de um mundo vivido pelo sujeito em relação ao resultado das interações e das opções feitas. Em outras palavras, consiste em um processo que pode ser desconstruído e reconstruído e, então, se torna dentro de cada esfera de atividade, principalmente a profissional, uma possibilidade para manter a regularidade ou promover a mudança.

Nessa dinâmica onde ocorrem tensões entre o pertencimento herdado e a seleção ativa ou escolhida pelo sujeito, a

socialização nunca é totalmente bem-sucedida definitiva ou determinante, o que equivale a dizer que as disposições construídas podem não responder ao que se espera alcançar, mas ainda assim, esse universo construído anteriormente poderá influir diretamente, não apenas como processo de ruptura, mas também na configuração de outras disposições, visto que as estruturas funcionam como uma espécie de eixo em torno do qual toda a dinâmica ocorre.

As observações feitas por Dubar (2005), em consonância com os estudos que empreendeu acerca das identidades profissionais, permitem concluir que as identidades docentes integradas e imersas nos contextos de trabalho, sofrem alterações ligadas às suas “formas identitárias” dentro do espaço de ação considerado, mas com provisórias e frágeis mobilizações, em face das condições objetivas em que ocorrem tanto na formação inicial quanto no exercício profissional.

Referências Bibliográficas

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade* -. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2014, p. 169-181.

BOURDIEU, Pierre. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Renato Ortiz (org.). Olho D' Água, 2003.

CANAU, Vera Maria. A Didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANAU, Vera Maria. *A Didática em Questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 13-24.

CATANI, Denice. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. *Educar*. Curitiba: UFPR, n. 37, maio/agos., 2010, p. 77-92.

CUNHA, Marciano de Almeida. *O processo de socialização profissional de professores de ensino superior atuantes no curso de Administração: trajetórias, saberes e identidades*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2011.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos: Disposições e Variações Individuais*. Tradução: Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUGLI, Rosário Genta. A construção social do indivíduo. In: *Revista Educação: Biblioteca do Professor – Bourdieu pensa a educação*. n. 5. São Paulo: Segmento, 2007.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída da profissão. In: NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-45.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, jan./abril., 2007, p. 94-103.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: Notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*. v.14, n.41, maio/ago., 2009.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos de La Nueva Reforma. *Curriculum y formación del profesorado*: Stanford University, 2005.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. *Percursos Identitários de Professores Alfabetizadores no município de Paranaíba – MS*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, n.13, jan./fev./mar./abril, 2000, p. 05-23.

[1] Experienciada pelo indivíduo na infância. Momento de construção do primeiro mundo do indivíduo, cujos conteúdos interiorizados variam de sociedade para sociedade. Principal aparelho socializador: família.

[2] Qualquer processo posterior que introduz o indivíduo, já socializado, em novos setores do mundo objetivo de seu meio social. Aparelhos socializadores: escola, amigos, empresas e profissões.