

FORMAÇÃO DOCENTE disputas incessantes em torno de um modelo ideal de docência

Talita Vidal Pereira¹
Anna Clara Rodrigues Sondahl Bibiani²

Resumo:

Este trabalho é resultado de pesquisa de iniciação científica realizada no curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). O estudo buscou investigar os impactos que a projeção de modelos identitários idealizados de docência produz nos processos de formação das licenciandas em Pedagogia. Com base em uma perspectiva pós-estruturalista, a pesquisa problematiza projetos de formação que se articulam em torno de concepções fixas e idealizadas de identidade profissional. O argumento central é de que essa idealização pode comprometer o engajamento de estudantes com seus processos de formação, uma vez que as expectativas idealizadas de professores formadores tendem a ser apreendidas como obstáculos de difícil superação. Neste texto, optamos por trazer um recorte do estudo em que analisamos imagens sobre professores selecionadas de *sites* da internet que expressam aquilo que estamos entendendo como identidades estereotipadas de professor que circulam socialmente. As imagens são analisadas a partir da compreensão de que elas carregam significações de docência e estão associadas aos discursos acadêmicos que projetam identidades de professores consideradas as mais adequadas para atender às demandas sociais. Nas análises também lançamos mão de dados referentes às repostas das estudantes que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa respondendo a um questionário *online*. O objetivo do texto é discutir, com base no material empírico, como essas identidades que circulam carregam sentidos idealizados de docência que podem se constituir como obstáculo à formação, na medida em que o licenciando não se sinta capaz de atender o que está projetado.

Palavras-chave:

Formação docente. Docência. Identidade docente. Subjetivação. Imagens de professores.

TEACHER EDUCATION incessant disputes over an ideal teaching model

Abstract:

This work is the result of undergraduate research carried out in the degree course in Pedagogy of the School of Education of Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). The study aimed to investigate the impacts that the projection of idealized identity models of teaching produces in the processes of formation of the graduates in Pedagogy. Based on a poststructuralist perspective, the research problematizes formation projects that articulate around fixed and

¹ Doutora em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. p.talitavidal@gmail.com. Bolsista produtividade Faperj.

² Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da UERJ. annaclarabibiani95@gmail.com. Bolsista Capes.

idealized conceptions of professional identity. The central argument is that this idealization can compromise students' engagement with their education processes, since the idealized expectations of teaches educators tend to be perceived as obstacles that are difficult to overcome. In this text, we chose to bring a snippet of the study in which we analyze images about teachers selected from internet sites that express what we understand as stereotyped identities of teachers who circulate socially. The images are analyzed from the understanding that they carry teaching meanings and are associated with academic discourses that project identities of teachers considered the most appropriate to meet social demands. In the analysis we also used data regarding the answers of students who volunteered to participate in the survey by answering an online questionnaire. The aim of the text is to discuss, based on the empirical material, how these circulating identities carry idealized senses of teaching that can be an obstacle to training, as long as the student does not feel able to meet what is projected.

Keywords:

Teacher education. Teaching. Teaching identity. Subjectivation. Teachers' images.

Introdução

A pesquisa realizada durante a vigência da bolsa de iniciação científica foi motivada por inquietações suscitadas durante o curso de Pedagogia e que puderam ser mais bem compreendidas a partir das discussões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa, baseando-se na apropriação das contribuições de autores que operam estudos em perspectivas pós-estruturalistas para analisar fenômenos educacionais.

Os processos de formação de professores são desses fenômenos implicados em disputas por significação que possibilitaram o delineamento da pesquisa, que teve como objetivo analisar os diferentes modelos de docência que circulam socialmente e de que forma eles são, em alguma medida, reforçados pelos discursos dos professores. O estudo foi realizado com base no argumento de que, no campo da formação docente, modelos de docência são disputados e articulados nos discursos dos docentes formadores, alimentando suas expectativas diante das licenciandas³. No estudo, esses modelos são assumidos como idealizações identitárias que tendem a ser apreendidas por uma parcela dos licenciandos como desafio formativo difícil de alcançar. Essa percepção pode gerar frustração e dificultar o engajamento/comprometimento das licenciandas com a sua formação.

As contribuições de perspectivas pós-estruturalistas foram produtivas para o necessário processo de reflexão sobre os objetivos projetados para os cursos de formação e de problematização dos fundamentos teóricos e epistemológicos que os sustentam. Esses

³Utilizamos no feminino por reconhecer que as mulheres são parcela significativamente majoritária nos Cursos de Pedagogia.

objetivos são formulados tendo como referência um perfil de egresso estabelecido *a priori*, perfis que constituem uma identidade profissional idealizada e fixa que as perspectivas pós-estruturalistas têm contribuído para questionar a partir da compreensão de que as identidades idealizadas se inserem em uma rede de significação que favorece a produção de hierarquias e de estereótipos (HALL, 2000; 2002). Estereótipos que, muitas vezes, são assumidos pelas próprias licenciandas, passando a constituir seus processos de subjetivação profissional pela afirmação e/ou pela negação.

O estudo foi desenvolvido a partir das contribuições da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), que se mostrou produtiva no processo de compreensão das disputas em torno de modelos identitários docentes, disputas concebidas como tentativas de significar e fixar aquilo que é projetado como ideal em termos de educação, escola, estudante e professor. A problematização da ideia de identidade é desenvolvida tomando como referência as reflexões de Stuart Hall (2000; 2006), autor cujas contribuições buscamos articular às perspectivas discursivas desenvolvidas por Laclau e Mouffe (2015) para colocar o conceito de identidade sob rasura e pensá-la como processo intermitente de subjetivação sempre contingente e incompleto. Na primeira parte do texto trazemos nossas apropriações desses autores, que resultaram no referencial de análise do material empírico.

Na seção seguinte trazemos as informações referentes ao processo de organização do material empírico e parte desse material, que suscitou as análises e conclusões aqui apresentadas.

Operadores teóricos que orientam o estudo

Como afirma Lopes (2013), nas primeiras décadas do século XXI tem se ampliado a presença de contribuições pós-estruturalistas nas reflexões das pesquisas educacionais, seja dentre aqueles pesquisadores que passam a assumi-las, seja daqueles que, mesmo não concordando com elas, têm sido interpelados a debatê-las. Também é fato que essa presença não acontece de forma homogênea nos diferentes campos de pesquisa. No campo de formação de professores, por exemplo, ainda é hegemônica a presença de perspectivas críticas que, de algum modo, têm dificultado o necessário debate sobre a formação, em especial aquela sobre

a necessária problematização dos pressupostos que sustentam as formas pelas quais a formação tem sido pensada.

Sem maiores pretensões além daquela que é alertar para a necessidade dessa discussão, neste texto buscamos oferecer uma pequena contribuição. A partir desse ponto, buscamos demarcar, ainda que de forma breve, os operadores teóricos que orientam o estudo.

Frequentemente, as diferentes perspectivas **pós** são entendidas como um movimento teórico/filosófico/político etc. sem que se levem em conta as grandes diferenças existentes entre elas (Lopes, 2013). No entanto, a autora alerta que o que essas diferentes perspectivas têm em comum é o reconhecimento de que a imprecisão e a ambiguidade são marcas que constituem aquilo que entendemos como social. Colocam sob rasura a ideia de clareza e de certeza. São perspectivas discursivas que buscam romper com a ideia de “transparência da linguagem”. Rompem com a ideia de superioridade do significante em relação ao significado para concebê-los em mútua relação (PETERS, 2000). As perspectivas pós-estruturalistas têm em comum o questionamento sobre a possibilidade de que qualquer discurso possa ser “considerado neutro ou que possa representar uma síntese, qualquer discurso que possa expressar qualquer suposta unidade ou universalidade epistemológica ou que permita decidir entre visões, asserções ou discursos em conflito” (PETERS, 2000, p. 43-44).

A afirmação do autor nos remete à possibilidade de questionamento à ideia de uma autoridade inquestionável de sentido atribuída a alguns discursos, como o acadêmico, por exemplo.

Nesse ponto é importante introduzir a concepção de discurso que orienta nossa reflexão. Assumimos o conceito de discurso desenvolvido por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015): discurso como categoria teórica que possibilita analisar os mecanismos pelos quais são produzidos os sentidos e como eles conferem orientação aos fenômenos sociais. Com a compreensão de que essa orientação é desprovida de qualquer intencionalidade prévia ou de qualquer critério racional estabelecido *a priori*, ela se produz e se transforma na própria dinâmica discursiva (PEREIRA, 2017).

Afirmando a ideia de que o social se constitui como textualidade, Laclau e Mouffe (2015) concebem discurso como totalidade que inclui o linguístico e o extralinguístico. Consideram que toda configuração social é significativa. Essas configurações produzem significados que só podem ser apreendidos contextualmente. Ou, dito de outra forma, não há nada que tenha existência em si passível de ser apreendida fora do discurso, fora de um conjunto sistemático de relações discursivas socialmente construídas (PEREIRA, 2017).

Daíeles concluem que os significados são sempre contingentes e provisórios, sem qualquer fundamento lógico que possa sustentá-los como mais ou menos verdadeiros. As contribuições dos autores possibilitam problematizar a dimensão mistificadora das certezas, dado que podem favorecer o essencialismo na significação (LOPES, 2013).

Pereira (2017, p. 606) destaca que “o pensamento de Laclau se organiza a partir de sua filiação a uma matriz pós-fundacionalista, [...] de negação a qualquer fundamento único, fixo e definido *a priori* que possa explicar de forma definitiva o funcionamento do social”.

Passamos então a apresentar como essas contribuições têm nos ajudado a pensar a formação de professores.

Acostumamo-nos a pensar os processos de escolarização tendo como pressuposto a identidade de um

sujeito pensado como fonte da transformação social. Uma identidade dotada de uma racionalidade que lhe possibilitaria “ver” além das aparências. E que, por ser capaz de “ver além”, seria capaz de operar as transformações necessárias para reorientar o funcionamento do mundo em uma nova direção previamente estabelecida. Uma identidade para quem o mundo se torna plenamente inteligível porque dotada de conhecimentos necessários para garantir que isso ocorra (PEREIRA, 2017, p. 601).

A identidade docente idealizada também é carregada desses sentidos idealizados e essencializados.

Sem desconsiderar o leque de possibilidades de produção teórica que se abrem a partir do questionamento a essa lógica, focalizamo-nos na problematização dessa forma de conceber a identidade. Recorremos a Hall (2000; 2006) para isso.

Hall (2006) analisa três concepções de sujeito que, em linhas gerais, podem ajudar a entender as formas pelas quais o conceito de identidade tende a ser pensado na atualidade. Em relação aos projetos de escolarização/formação, é importante destacar como sentidos de identidade em que “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p.11) se hibridizam com sentidos de identidade de um sujeito concebido como resultado de processos de interação construídos socialmente. Uma identidade constituída na interação entre o “eu” e os “outros” que, ainda que apresente a ideia de uma essência interior, passa a ser considerada passível de modificação pelo contato de culturas e identidades diversas (HALL, 2006, p. 12). Nas duas perspectivas, as identidades tendem a ser concebidas como entidades estáveis e unificadas. No texto, o autor afirma que “a identidade plenamente unificada, completa, segura, coerente é uma fantasia” (p.13). Não se trata de “algo inato, existente na

consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo 'imaginário' ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada'" (HALL, 2006, p.38).

As reflexões do autor se sustentam em abordagens pós-estruturais, em especial do campo dos Estudos Culturais, que reconhecem a multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural, que, por sua vez, confrontam-nos e interpelam com “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”(HALL, 2006, p. 38). Nessa perspectiva, a problematização do conceito de identidade ganha fôlego em um contexto de crítica ao essencialismo presente nas formas de conceber identidades como entidades fixas e autotransparentes “construídas a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas ou ainda a partir de um mesmo ideal” (HALL, 2000, p. 106). Trata-se de uma problematização que busca romper com esse essencialismo para entender as identidades como construções discursivas.

A discussão sobre identidades proposta por Hall não leva em conta apenas aspectos econômicos e políticos. Ela inclui necessariamente o papel da cultura na mediação de fatores pessoais e normativos presentes nas estruturas sociais, nas instituições e no funcionamento de determinados lugares em determinado recorte de tempo. A cultura, na opinião do autor, torna-se “um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais” (HALL, 1997, p.22). Ele afirma ainda que

os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação com outros. Esses sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações (HALL, 1997, p.16).

Apropriamo-nos dessas reflexões para pensar sobre os sistemas e códigos que dão sentido ao curso de licenciatura em Pedagogia. Quais são os sentidos articulados pelos discursos que legitimam a dimensão social atribuída ao exercício da docência? Como essa compreensão do exercício da docência contribui para a configuração de um projeto identitário idealizado para a formação do pedagogo concebido como docente? Como sentidos de docência circulam e são apropriados e ressignificados socialmente, para além dos debates travados entre os especialistas? Como essas concepções constituem subjetividades presentes

no campo de formação docente, considerando o cenário político e econômico contemporâneo, que favorece o processo de desqualificação do magistério como profissão?

O contexto de pesquisa

Antes de prosseguir, destacamos que a ideia de contexto é utilizada baseada nas contribuições de Derrida (1971), sem a pretensão de que a explicitação de um contexto possa garantir a legitimidade plena e inequívoca de nossas decisões sempre contingentes e provisórias. Assumimos que o que chamamos de contexto também é uma construção discursiva marcada pela contingência. Com essa perspectiva, nesta seção buscamos apresentar as opções metodológicas realizadas ao longo da pesquisa, inclusive as definições sobre construção/organização dos dados empíricos que possibilitaram a análise.

Como já informamos, neste texto apresentamos um recorte da pesquisa que envolveu a participação de docentes e discentes de um curso de Pedagogia. Para este trabalho, optamos por trazer para a discussão imagens e mensagens selecionadas em diferentes *sites* na internet que consideramos produtivas para a compreensão de como sentidos idealizados de docência circulam e têm implicações nos processos de subjetivação dos futuros profissionais.

Quanto à utilização de imagens como material empírico que sustenta as análises produzidas pelas pesquisas, Schwengber (2014, p. 266) alerta para a dificuldade de utilizar as imagens “como recurso metodológico de expressão em uma pesquisa acadêmica”. A autora faz referência a Kossoy (2001) para denunciar o “aprisionamento multissecular à tradição escrita como a mais ‘científica, mais filosófica, mais ‘verdadeira’ (Schwengber (2014, p. 266)” [grifos da autora]). Cientes dos desafios, temos claro que aquilo que nos move não é o compromisso com a verdade ou com nossas certezas, muito menos com a demonstração daquilo que julgamos factível. Dessa forma, assumimos as imagens e as falas das Licenciandas como documentos, como parte do processo de produção de significados sobre o mundo e sobre a docência. Significados que são permanentemente produzidos, traduzidos, negociados na dinâmica social. Significados também sujeitos as interpretações que fazemos das falas e das imagens na condição de pesquisadoras.

Dessa forma, optamos por utilizar as imagens por entender que elas são, ao mesmo tempo, produto e produtoras de sentidos que circulam socialmente. Elas produzem sentidos que informam formas de ler e interpretar os fenômenos sociais. Entendemos que essa opção mantém uma adequada coerência com os operadores teóricos pós-estruturalistas que organizam a pesquisa. As imagens são utilizadas porque, concebidas como discursos (Laclau;

Mouffe, 2015), produzem significações; são dados discursivos que se somam para orientar as análises. Mais do que ilustrar ou ornar um texto, elas simbolizam, narram, normatizam, desestabilizam. Como discursos, estão abertas a infinitas possibilidades de significações. O que nos propomos fazer é discutir algumas delas que nos fornecem pistas para pensar como podem estar favorecendo processos de subjetivação dos futuros pedagogos docentes.

A seguir, apresentamos algumas das imagens selecionadas que, a nosso ver, expressam sentidos idealizados de docência que circulam socialmente. Com Bhabha (2003), afirmamos que são imagens de identidades estereotipadas que produzem significações sobre o que seria um docente ideal. São sentidos de docência que circulam e se reproduzem socialmente. A partir das imagens, trazemos as falas das estudantes que responderam ao questionário para sustentar que sentidos de uma identidade idealizada e estereotipada articulam processos de subjetivação das futuras pedagogas.

As primeiras imagens trazem aquilo que tem sido produzido como “requisito necessário para ser professor”. Observa-se que mesmo nos requisitos necessários para ser um professor moderno – segunda imagem- (inovador, conectado, tecnológico), são mantidas características pessoais que estão presentes na primeira imagem onde essas características têm grande destaque significando o professor como quase um “super-herói” a quem nada pode passar despercebido em sala de aula.

REQUISITOS PARA SER PROFESSOR



Figura 1: <https://www.razoas-para-ser-professor>
A imagem retrata de forma caricatural requisitos necessários para o exercício do magistério. Projetam o professor quase como um super-herói dotado de múltiplas habilidades.

10 Competências Do Professor Moderno

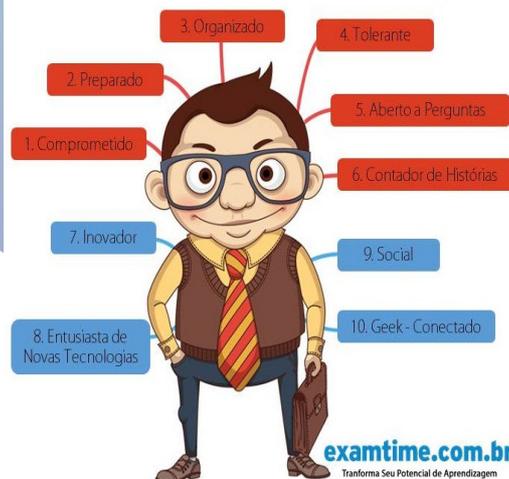


Figura 2: <https://www.examtime.com.br>
A imagem atualiza os requisitos apresentados na figura 1, acrescentando habilidades associadas às tecnologias de comunicação e informação.

O professor retratado na **Figura 1** habita o imaginário popular: é o professor sensível, compreensivo, possuidor de múltiplas habilidades e que assume diferentes funções. É possível observar que o domínio do conhecimento não é especificado como requisito. Por outro lado, “ter memória de elefante” sugere uma visão estereotipada de conhecimento e de ensino.

Ainda que descrito como “professor moderno”, achamos mais adequado o termo “contemporâneo” para o professor da **Figura 2**, no qual foram ressignificadas algumas características do professor da **Figura 1**. Tolerante, aberto a perguntas, comprometido, social, organizado. O fato de ser preparado pode ser associado ao domínio de conhecimentos; no entanto, o que é destacado é o uso das tecnologias, o que remete a uma visão que também é simplista e estereotipada de conhecimento e de ensino. É como se o uso das tecnologias, por si só, pudesse dar conta do exercício da docência, desde que haja tolerância, organização, comprometimento e sociabilidade.

O modelo de professor apresentado na **Figura 2** tem conexão com as transformações tecnológicas do mundo contemporâneo: inovação concebida como adesão às tecnologias, sem que um modelo de escola, de conhecimento de ensino, seja radicalmente posto em questão. Sem essa reflexão, o uso das tecnologias pouco altera a lógica do trabalho docente; com isso, esses usos podem ser apreendidos como uma obrigação “a mais” que não potencializa a atuação docente.



Figura 3: <http://www.movemontanhas.com.br/noticias/homenagem-ao-dia-dos-professores>

A imagem de uma maçã nas mãos de uma criança são símbolos que buscam afirmar o protagonismo do professor como agente



Figura 4: <http://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/04/images-37.jpg>

A educação como ato de amor que tem o professor como protagonista é mais explícita

formador para um mundo “melhor”.

nesta imagem do que na apresentada na figura 3. Aqui é reforçada a imagem da professora como “tia”.

As **Figuras 3 e 4** não contradizem as anteriores; pelo contrário, as características desejadas para os professores descritos nas **Figuras 1 e 2** são aquelas em que os profissionais se desenvolvam de forma a atuar na “transformação do mundo”. A **Figura 3** reforça a ideia de que o professor é o único profissional capaz de transformar o mundo, mensagem divulgada principalmente como homenagem no Dia dos Professores. Essa figura se relaciona intimamente com as concepções de docência encontradas na **Figura 1** –o professor sensível –, e na **Figura 4** – o professor que muda o mundo com seu amor.

No entanto, a imagem que acompanha a expressão “Educar é um ato de amor” é carregada de significados de um ato amoroso concebido como ação vocacional. A figura da professora remete à ideia de “tia”, que, apesar de ter sido bastante criticada na literatura, persiste nos discursos que articulam sentidos de docência. E que, com Laclau e Mouffe (2015), entendemos como sentidos que buscam fixar o que é a docência e o que cabe ao professor.

A professora retratada na **Figura 4** é associada às profissionais que trabalham nos anos iniciais de escolarização, habilitação que é conferida aos licenciandos em Pedagogia. Pelo que podemos identificar nas entrevistas realizadas com os docentes, essa identidade não apareceu nas falas. No entanto, de diferentes formas, foi possível identificar sentidos de uma docência associada diretamente aos processos de transformação social.

São discursos que operam idealizações identitárias sustentadas em análises carregadas de pressupostos humanistas e essencialistas (BIESTA, 2013).



Figura 5: <http://profemarli.comunidades.net/professor-brasileiro-ganha-menos-que-metade>

A imagem retrata as condições precárias de trabalho que têm

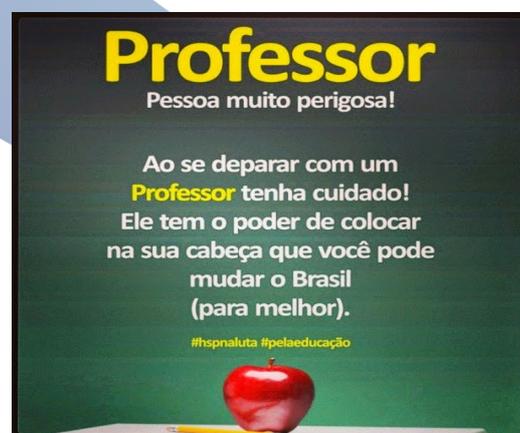


Figura 6: <http://pedageafins.blogspot.com/2014/09/pedagogia-e-o-ato-de-educar-e-mais-que.html>

contribuído para a desvalorização da profissão e, consequentemente para o esvaziamento dos cursos de formação

Na imagem, a ideia de transformação tem sentido diferenciado daquele apresentado na figura 3. A ideia de professor conscientizador está presente como aspecto positivo, ainda que nos tempos atuais esse perigo que o professor representa tenha sido significado como ameaça a ser combatida.

A **Figura 6** expressa melhor a concepção de docência expressa pelos docentes entrevistados. As falas evidenciaram a associação direta da docência com os processos de transformação social, mas uma transformação revolucionária– o que implica atribuir ao professor a tarefa de conscientização. Mas conscientizar implica assumir a existência de fundamentos de verdade que organizam o mundo. Dessa forma, caberia aos professores fazer com que todos tenham conhecimentos dessa verdade para poder alterar o funcionamento do mundo, orientando-o para a direção correta, uma característica muito presente nos discursos educacionais de matriz crítica.

No entanto, as contribuições pós-estruturalistas, ao operar de uma perspectiva discursiva de realidade (LACLAU; MOUFFE, 2015), colocam em questão não só a existência como também a produtividade de continuarmos operando com fundamentos fixos tomados como verdade. Sem negar a necessidade de fundamentos, propõem operar o lugar do fundamento como vazio (LOPES, 2015), defendendo que essa é a única possibilidade de constituir processos democráticos, entendendo a democracia como devir.

Por sua vez, essa aposta na ação transformadora contrasta com a situação retratada na **Figura 5**. Não foi possível aprofundar esse aspecto, mas nas falas das entrevistadas também houve pouca referência à situação retratada na **Figura 5**. Não que os docentes desconheçam o quadro de desvalorização da profissão e as dificuldades que vivem na maioria das escolas. Afinal, eles próprios, de alguma forma, são atingidos por esse fenômeno e se ressentem dele.

Uma possibilidade pode ser a aposta em um movimento de conscientização capaz de levar a superação da crise pelo reconhecimento irrestrito da importância da educação. Apenas uma hipótese, porque existem também muitas incertezas com relação à viabilidade de que essa expectativa se torne real; para as estudantes, esse parece ser o maior dilema, até porque muitas já atuam na Educação Básica e vivem esse cotidiano, convivem com colegas que relatam suas experiências e acompanham cotidianamente o processo de culpabilização do professor pelo baixo desempenho dos estudantes. O não cumprimento de expectativas de desempenho cobradas pela sociedade constitui outro fator para pensar a formação e o fracasso do docente, frequentemente assumida pelos profissionais.

No entanto, esse profissional também aparece como vítima, e as mensagens de enaltecimento da profissão no Dia dos Professores, como a da **Figura 3**, continuam todos os anos. De um lado, há a desvalorização da profissão, a deslegitimação social do profissional; de outro, está a insegurança diante da impossibilidade de atender às expectativas que os professores formadores nutrem.

Na pesquisa foram distribuídos questionários *online* para estudantes do curso de Pedagogia. Recebemos 32 questionários respondidos com dados que nos ajudam a refletir sobre o impacto de modelos idealizados de docência nos processos de subjetivação das futuras pedagogas. As perguntas eram:

1. Você entrou para o curso de graduação em Pedagogia com alguma concepção sobre o que é docência?
2. Você encontra nos discursos de seus professores sua concepção original de docência?
3. Sua concepção de docência mudou ao longo do curso de graduação?
4. Pensando nos professores do curso, como você imagina que é o perfil de um professor ideal para eles?
5. Como você se sente em relação a esse perfil idealizado de docência?
6. Você acha que consegue corresponder às expectativas dos seus professores?
7. Em relação à pergunta anterior, você pode explicar o motivo da sua resposta?

Dos respondentes, 21 (65,5%) não escolheram Pedagogia como primeira opção de curso; 29 respondentes (90,6%) afirmaram que algum parente teve participação na opção pelo curso de Pedagogia; 30 (93,8%) afirmaram saber o que era a docência antes de ingressar no curso e 17 respondentes (53,1%) não identificam nos discursos de seus professores a sua concepção original de docência. Esse resultado ajuda a explicar o sentimento de frustração do licenciando. Como atender às expectativas? Até que ponto me enquadrar e/ou concordo com o modelo que é apresentado como ideal?

Apesar do estranhamento inicial, 26 alunos (81,3%) afirmam que mudaram a concepção de docência ao longo do curso de graduação. Como observado na entrevista realizada com os professores, mesmo que docência seja considerada como base do curso de formação de Pedagogia, são os seus significados e concepções que entram em disputa. O objetivo do curso é oferecer bases e conhecimentos suficientes para habilitar o aluno a atuar

na sala de aula. Dessa maneira, esse resultado não apresenta uma nova descoberta no campo, mas proporciona material para o surgimento de uma nova questão: esses 18,7% representam as concepções de docência que circulam socialmente, mas que não acham lugar no discurso acadêmico? Quais são as concepções de identidade docente que não se alteram, mesmo passando pelo processo de caráter transformador da faculdade?

Nas respostas à pergunta “Pensando nos professores do curso, como você imagina que é o perfil de um professor ideal para eles?”, identificamos que adjetivos como “crítico”, “transformador”, “flexível” e “sensível” são os que mais se repetem, o que nos leva a afirmar que sentidos de docência articulados nas imagens apresentadas estão presentes nos discursos das estudantes, conferindo significado à docência, constituindo seus processos de subjetivação. Foi possível verificar também a presença de frases que tentam capturar a idealização não só do meio acadêmico, mas também da sociedade, como “O professor que pode mudar o mundo!”, “Um profissional que contribui para a formação de cidadãos críticos” e “Quem tenha humildade intelectual, respeite o graduando como ser pensante e em construção, uma postura ética”.

Observa-se aqui que características apontadas nas **Figuras 1, 2 e 6** são bastante presentes nas falas, mas, apesar dessa significação de docência, quando perguntados sobre como se sentem em relação a esse perfil de docência idealizada, só 9 respondentes (28%) afirmaram se sentir bem; 12 deles (37,5%) afirmaram se sentir incomodados e o restante se declarou indiferente. Nas respostas que indicaram incômodo, os termos mais usados foram “é impossível”, “me sinto impotente”, “me sinto frustrada”, “confusa”, “perdida” e até mesmo frases como “não quero ser professor” e “não desejo seguir a docência”.

A afirmação de impossibilidade pode ser mais bem compreendida pelas respostas à pergunta: “Você acha que consegue corresponder às expectativas dos seus professores?”. Dos respondentes, 17 (53,1%) afirmam acreditar corresponder às expectativas de seus professores, enquanto 15 alunos (46,9%) acreditam que não conseguem. Termos como “estou me encaixando” ou “é só seguir as orientações” aparecem e nos levam a pensar se não se trata de atender ao que é esperado para ter resultados imediatos no curso, sem que necessariamente tenha havido rompimento com as concepções/formas anteriores de significar a profissão.

Considerações finais

Neste texto, nosso objetivo foi problematizar a insistência em estabelecer previamente um padrão idealizado de docência de forma a projetar sentidos sobre aquilo que a docência deve ser. Essas idealizações também contribuem para reforçar concepções estereotipadas sobre a docência, além de favorecer os processos de deslegitimação da profissão. Os discursos de afirmação de um padrão identitário ideal reproduzem, de fato, identidades profissionais estereotipadas presentes não apenas no dia a dia do meio acadêmico, como visto nas percepções dos estudantes e professores, mas também na sociedade, em todas as suas faces sociais, como mostrado nas imagens analisadas.

Por outro lado, defendemos que a insistência em definir previamente uma identidade e/ou perfil docente idealizado pode estar contribuindo para constituir obstáculos para os licenciandos em formação, tendo em vista o sentimento de insegurança sobre a capacidade de atender às expectativas projetadas. Os obstáculos no desempenho acadêmico dos alunos são construídos, em grande parte, pela tensão existente no campo de formação de professores. A afirmação da plena realização de um modelo identitário implica a percepção dos estudantes de que falharam no objetivo da profissão, diante do reconhecimento da incapacidade de alcançar esse padrão de docência ideal.

A reflexão adquirida na investigação dos projetos identitários em disputa no campo da formação de professores e dos projetos pensados com base na lógica de que existem conteúdos de formação capazes de constituir uma identidade docente que expressaria um modelo de professor ideal evidencia a falência como sentimento de frustração do licenciando de Pedagogia.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. MEC/CNE. Comissão Bicameral de Formação de Professores. **Resolução CNE nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 15 ago. 2015.

DERRIDA, Jacques. **Signature, événement, contexte**. Communication au Congrès International des Sociétés de Philosophie de Langue Française. Montréal, août 1971. Disponível em: <http://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/frances/signature.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê, 2001.

LACLAU, Ernesto; CHANTAL, Mouffe. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In:

LOPES, Alice C.; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 12 mar. 2016.

PEREIRA, Talita V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHWENGBER, Maria S. V. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas e educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 263-280.