

## **IDENTIDADE E PROFESSORALIDADE DOCENTE EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PROBLEMATIZAÇÕES**

Jonatas Silva Santiago; Úrsula Cunha Anecleto (orientadora)

(Universidade do Estado da Bahia/Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – e-mail: [lijonatas@uol.com.br](mailto:lijonatas@uol.com.br))

### **Introdução**

Um dos maiores desafios do mundo profissional e corporativo é ser competente. E o que significa isto nesta sociedade competitiva e dinâmica em que vivemos? Não resta dúvida que a resposta a esta pergunta está cada dia mais difícil de alcançar consenso, principalmente quando se aplica ao campo educacional. Para Zabala (2010, p 40), “Ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante uma situação problema, de forma que a situação seja resolvida com eficácia”.

O autor define competência como a capacidade decorrente do conhecimento que alguém tem sobre um assunto. É a soma de conhecimentos ou habilidades. Nota-se aí que, até pela etimologia da palavra e sua evolução na história, tem-se aumentado os requisitos para que alguém seja adjetivado de competente e, no que tange o educador, se torna ainda mais desafiante quando relacionamos o conceito do termo ao contexto e sujeitos do processo educativo no ambiente escolar.

Para entendermos o tamanho do desafio do educador nos tempos atuais e os dilemas vividos por aqueles que perseguem um *status* ideal de competência, precisamos nos concentrar no termo situação problema (ZABALA, 2010), que contém a ideia de algo sempre imprevisível. Aliás, essa ideia caracteriza o ambiente escolar, pois seus atores (alunos, professores, funcionários, família) são oriundos de diversos contextos sociais, em que paradigmas são ressignificados, constantemente.

Além disso, os órgãos reguladores do Estado, através de suas portarias, decretos e programas, exercem pressão sobre o professor, de forma implícita, com seus avaliadores externos, ampliação na demanda de trabalhos etc., aumentando, assim, as responsabilidades no espaço escolar, colocando nas mãos do docente mais uma tarefa que demanda conceitos subjetivos de competência e desempenho, causando um sentimento de impotência e até incapacidade diante dos índices não alcançados.

Diante desse cenário, a identidade do educador está em franca crise, sendo questionada até por ele mesmo, que vive uma sensação de que as tarefas realizadas na escola ainda são insuficientes para a efetivação de seu trabalho pedagógico, principalmente diante das tarefas advindas da sociedade atual, que não param de adentrar o espaço escolar. O docente, diante de tantas cobranças, se vê impotente e desamparado pelo poder público e outros organismos sociais que se limitam a transferir para a escola a missão de formar o cidadão por inteiro, de forma integral, e pronto para intervir para a mudança da sociedade.

O mal-estar docente o desestabiliza quase que constantemente no exercício de sua profissão. Para Esteve (1999, p. 120), “[...] a chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula [...]”. Dessa forma, engloba comportamentos que expressam insatisfação profissional, alto nível de estresse, desejo de

abandonar a carreira etc., fatores que geram desmotivação de professores e interferem na sua qualidade de ensino.

Neste sentido, este trabalho, recorte de dissertação no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB), ainda em andamento, tem como objetivo compreender implicações emocionais e subjetivas que o Programa Educação em Tempo Integral (ProEi), implantado em 2014, trouxe à identidade e à professoralidade docente, em uma escola pública no interior da Bahia. Como objetivos específicos intentamos analisar efeitos que a nova dinâmica escolar tem gerado na construção do processo identitário do professor; identificar práticas escolares que potencializem a educação emocional no espaço escolar; construir, colaborativamente, alternativas que favoreçam o desenvolvimento da professoralidade docente, com vista a superação do mal-estar do professor.

## **Metodologia, Resultados e Discussão**

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e abordagem colaborativa. Escolheu-se essa metodologia de investigação, por se tratar de um estudo que dialoga com experiências de docentes, a partir de seus relatos, em relação à pertença e suas vivências, sentimentos, atuações na escola-campo, que aderiu ao programa de educação em tempo integral.

Entendemos que a pesquisa colaborativa torna-se ideal para essa investigação, pois ela

[...] dar conta não somente da compreensão da realidade macrosocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar (IBIAPINA; FERREIRA, 2007, p. 31).

Dessa forma, com a pesquisa colaborativa, buscamos compreender “[...] verdades para além daquelas que o indivíduo faz surgir em seu discurso e na sua prática [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 27). Complementando essa ideia, no texto intitulado *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas* Boavida e Ponte (2002) chamam a atenção para a colaboração como uma das estratégias na busca de resultados mais satisfatórios para reversão de dificuldades que a educação tem enfrentado. É preciso, de antemão, destacar dois pontos que a reflexão desses autores suscita: em primeiro lugar, o tipo de incursão epistemológica que uma investigação de professores sobre a sua própria prática docente desvela; em segundo lugar, temos que o caráter normativo a que tal investigação culmina, sugerindo, por exemplo, outras práticas de ensino mais eficientes ou quaisquer outras mudanças, está estreitamente vinculada com a própria *práxis* docente e, não somente isso, como articulada com ela.

Investigar sobre a própria prática como professor para construir, colaborativamente, um projeto de intervenção não significa pura e simplesmente aplicar de forma mecânica uma teoria ou qualquer receituário generalista. Trata-se, na investigação colaborativa, de constituir conhecimento acerca da prática a partir da própria experiência cotidiana na atividade docente, com o auxílio da teoria. O que está em jogo é um tipo de inversão: em lugar de o professor utilizar apenas o conhecimento acadêmico para aplicá-lo em sua atividade docente, o professor torna-se ele próprio pesquisador de sua prática, podendo, após exaustiva investigação, retirar princípios norteadores.

Como instrumento para construção dos dados, escolhemos os grupos de discussão (WELLER; PFAFF, 2010). Essa estratégia torna-se importante, tendo em vista que esses se projetam nas perspectivas dos atores que, a partir de suas reflexões, reconstroem a sua própria realidade social, de forma colaborativa. Nos grupos de discussões, são realizadas entrevistas, análises de textos de autores de bibliografia que verse sobre a educação emocional, mal-estar

e identidade docente, promovendo debates e levantamento de ideias, aplicamos questionários, entre outras ações. Com esses grupos, esperamos, assim, ter uma visão mais clara da problemática levantada a fim de poder construir, com os professores da escola-campo, uma formação continuada que visa ao fortalecimento da educação emocional do professor tão necessária em nosso tempo e em nossa profissão.

Embora a ideia de um ensino em tempo integral, a princípio, seja um projeto bastante atrativo, os desafios para que seja posto em prática são igualmente complexos. Para tanto, a escola necessita de uma adequação física - e técnica – refeitórios, alimentação balanceada, lugares de descanso para os alunos, novos equipamentos que serão utilizados em aulas multidisciplinares, quadra coberta etc. – que nem sempre é disponibilizada pelo Estado. Em segundo lugar, tem-se o aspecto da formação humanística integral do aluno, através de um currículo adaptado a esse modelo que favoreça a formação “cognitiva, afetiva, histórico-social, cultural, artística, profissional, familiar e outros” (BAHIA, 2014). Assim, a escola cumpre duas funções básicas: retirar o aluno da vulnerabilidade das ruas e, em contrapartida, dar condições para uma formação em consonância com o seu projeto de vida.

Não obstante, não é o que se vê na prática do dia-a-dia das escolas do ProEi. Fica claro que a priorização foi mais a ampliação da permanência temporal dos alunos da escola sem, contudo, existir um projeto educacional consistente, que contribua com a melhoria da qualidade educacional. Nesse sentido, podemos retirar como orientação que o simples aumento da permanência do aluno na escola por si só não é garantia de melhora do sistema educacional. Só deixará os alunos mais cansados. O efeito disso é um sentimento de desorientação por parte dos profissionais da educação, atingindo de forma incisiva a sua identidade e a autoestima docente, culminando em uma situação emocional que, por vezes, interfere na sua prática em sala de aula.

Isso porque se o estado prioriza a permanência integral do aluno no espaço escolar sem sequer reestruturar aspectos físicos e propor nova dinâmica didático-pedagógica, na verdade, o aluno estaria apenas ampliando a jornada escolar sem, contudo, ter acesso à experimentação científica, cultural, artística, direitos humanos, preservação ambiental, entre outros, que devem fazer parte do currículo escolar. Ora, estamos tratando de novas disciplinas, cujas ementas ainda mais multidisciplinares devem ser ministradas para além de um estilo quadrogiz-aluno-caderno. E, na medida em que a escola em tempo integral é mais “sensível” às vicissitudes do mundo contemporâneo, pois lida com mais intensidade com o seu aluno através de um currículo mais humanístico, é mister que o professor receba uma formação continuada para esse engajamento.

Entendemos que a docência em uma escola em tempo integral deve partir da: i. dialogicidade, que conduz a uma construção coletiva do conhecimento; ii. contextualização, que se refere ao âmbito em que um conhecimento é estabelecido e as suas relações; iii. diversidade, que seria uma abertura para pontos de vistas diferentes dentro do ensino (FERREIRA, 2016). Assim, mesmo diante de um cenário em que se preocupou mais com a ampliação do tempo na escola, é preciso que o professor não se atenha apenas a técnicas; é preciso assumir uma perspectiva crítica e estimular a sua capacidade para adotar decisões estratégicas e inteligentes para intervir sobre diversas situações que acontecem no espaço escolar. Diante disso, é preciso estudar os fatores que causam e perpetuam o mal-estar emocional no docente, a fim de construir alternativas metodológicas que contribuam com a educação emocional do professor e contribuam para a sua realização profissional e pessoal.

## **Conclusão**

Propor uma discussão que verse sobre a identidade e a professoralidade do professor é, em face da complexidade dos tempos atuais, uma tarefa insidiosa e que requer bastante

cautela. Isso porque deparamo-nos na contemporaneidade com as várias modalidades de educação – expansão do ensino superior particular e precarização do ensino superior público; implementação de programas e projetos de ensino gerados sem a participação da comunidade escolar; monopólios de grupos educacionais privados (CAVALCANTE, 2018), ensino técnico e, não menos importante, a educação como obrigação do Estado para com seus cidadãos (BRASIL, 1988) que exigem de seus docentes ações e desempenhos no cotidiano escolar que estejam em consonância com os objetivos de cada instituição de ensino.

Não obstante, é em face desses aspectos quase que fugidios das noções de identidade e de profissionalidade que tais conceitos devem ser de algum modo discutido, ainda que não de um recorte sobre a temática diante de outros possíveis pontos de vista. É preciso notar, por outro lado, que a identidade do professor não é definida somente a partir do momento em que se adquire uma formação acadêmica em cursos de licenciatura, como se esta exigência legal e o acúmulo de conhecimento científico em bancos universitários fossem suficientes para definir, em íntimo, o que é ser professor e como um professor vê a si mesmo.

A identidade do professor deve ser discutida em uma profundidade que perpassa a compreensão técnica de uma profissão. No entanto, deve ocorrer a partir de uma transformação contínua e refletida em relação a complexas situações e fatos que envolvem a escola, o educando e sua família. Assim, entendemos que a professoralidade do professor deve ser pensada dentro de uma articulação com a sua identidade, levando-se em conta o caráter fluido, cambiante, contraditório desse processo.

A construção da identidade docente, portanto, figura-se a partir de sua ação docente e de aspectos subjetivos e do espaço extraescolar. No espaço escolar, é importante que o docente leve em conta que a experiência da escola pública básica (local onde esta pesquisa é realizada) tem por finalidade. Nesse sentido, o docente (junto com outros atores educacionais) tem como um de seus objetivos de ensino contribuir para a formação do sujeito “como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, vê-se que a escola (principalmente a partir da ação do professor) deve garantir não só as condições para que os alunos adquiram conhecimento formal dos conteúdos (um dos aspectos da professoralidade docente), mas também uma prática curricular que garanta também a formação humanística, voltada para a prática social e para a cidadania. O papel docente, portanto, é atravessado por esse modelo de educação, contribuindo, assim, para a construção e reconstrução de sua identidade e, conseqüentemente, professoralidade. É dessa maneira, portanto, que a identidade do professor é construída, de modo contínuo, em andamento com o seu próprio fazer docente que não se faz somente na reprodução do conteúdo, mas na sua participação enquanto mediador em um processo ainda mais amplo, visando, assim, à formação humanística do aluno.

## Referências

BAHIA. Secretaria de Estado de Educação. Programa de Educação Integral – PROEI. Salvador, 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/08/proei-versao-preliminar-1.pdf>. Acesso em: 15/05/2018.

BOAVIDA, A M.; PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org.), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

CAVALCANTI, Glauce. Compra da Somos por R\$ 4,5 bi reforça consolidação da educação básica, um mercado de R\$ 100 bi. Jornal O Globo, 2018. Disponível em <https://oglobo.globo.com/economia/compra-da-somos-por-45-bi-reforca-consolidacao-na-educacao-basica-um-mercado-de-100-bi-> Acesso em: 09/05/2018.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Hugo Monteiro. Elementos constitutivos de uma docência integral. In: FERREIRA, Hugo Monteiro (Org.). **A educação integral e a transdisciplinaridade**. Recife: MXM Gráfica e Editora, 2016.

IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar, Porto Alegre, Artmed, 1998.