



Vol. 7 nº 14 jul./dez. 2012  
p. 171-184

## A IDENTIDADE DOCENTE E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE

### THE TEACHING IDENTITY AND HER INFLUENCE IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN CONTEXT OF DIVERSITY

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo do presente Artigo é apresentar os aspectos de maior significância extraídos de pesquisa, os quais mostram como é constituída a *identidade profissional docente* das professoras da rede municipal de Juiz de Fora e como essa identidade influencia em suas práticas pedagógicas, especificamente aquela exercida em contexto de diversidade de alunos e alunas. Foi utilizada como proposta metodológica a análise das histórias de vida de seis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais, todas em início de carreira e formadas em Pedagogia pela UFJF, obtidas por meio de entrevistas individuais abertas. A pesquisa mostrou que a (re)constituição das identidades profissionais docentes ocorreu principalmente nas experiências de magistério vivenciadas em contexto de diversidade no início de suas carreiras, em que elas reconstruíram as suas identidades em função das influências exercidas pelas experiências práticas do cotidiano da escola, pelos demais profissionais da escola e pela *cultura da escola*, delineando as suas práticas pedagógicas e as suas maneiras de ser e de estar na profissão. Por fim, foi constatado que suas identidades docentes tiveram reflexo diretamente na prática pedagógica, resultando em ambientes propícios ou não à inclusão de seus alunos e alunas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade. Educação Inclusiva. Identidade docente. Prática pedagógica. Formação de professores.

**ABSTRACT:** The objective of this current article is to present the aspects of major significance extracted from research, which show how the Juiz de Fora municipal network teacher's professional identity is constituted and how this identity influences their teaching practices, specifically that exercised in context of student diversities. It was utilized as methodological proposal the analysis of the life stories of six beginner years municipal grammar school teachers, all in the beginning of their careers and graduated in Pedagogy from UFJF, obtained by means of open individual interviews. The research showed that the docent professional identity (re)constitution occurred mainly in the professorship experiences lived in context of diversity in the beginning of their careers, in which they reconstituted their identities in function of the influence exercised by the practical everyday school experiences, by the other school professionals and by the *school culture*, highlighting their pedagogical practices and their way of being as an individual and in their profession. To finalize, it was concluded that their

docent identities had direct reflex in the pedagogical practice, resulting in propitious or not propitious environment for the students inclusion.

**KEY WORDS:** Diversity. Inclusive education. Teaching identity. Pedagogical practice. Formation of professors.

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (NÓVOA, 1995, p. 17).

## A SINGULARIDADE DA PRÁTICA DOCENTE

É fato observável que cada professor ou professora concebe o processo educativo e como deve proceder em sua prática pedagógica não somente de acordo com as teorias e as práticas adquiridas nos cursos de formação para o magistério, mas principalmente pelo seu jeito próprio de ser e de pensar, ou seja, conforme foram construídos os seus *saberes docentes*, entre eles, crenças, valores, concepções, convicções e discursos sobre o que é ser professor ou professora, sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre a educação em geral e, especificamente para o presente trabalho, sobre como lidar com as diferenças – com a diversidade de alunos e alunas – no cotidiano da escola.

Isto é, apesar de existirem características comuns a todos os professores e professoras, cada indivíduo tem o seu modo próprio e peculiar de ser e de estar na profissão docente, cada um tem um modo único de exercê-la.

As diferentes maneiras de ser e de agir na profissão, qualquer que ela seja, ocorrem porque cada pessoa tem uma *identidade* – no caso, uma *identidade docente* – distinta de todos os demais seres humanos, o que a caracteriza como uma singularidade, *identidade* esta que é externada em termos de posturas e de atitudes que a pessoa assume ou manifesta perante os desafios e situações com os quais se depara no cotidiano de sua profissão.

Na visão de Silva (1996, p. 31), "*podemos conceber identidade como uma fusão dinâmica de traços que caracterizam, no tempo e no espaço, de maneira inconfundível, uma pessoa, um objeto ou qualquer outra entidade concreta*".

Em suma, as posturas que os professores e professoras assumirem ou atitudes que manifestarem no ambiente escolar serão decorrentes das suas respectivas *identidades profissionais docentes*.

Estas posturas e atitudes se apresentarão de diversas formas, pois são vários os desafios que os professores e professoras de hoje têm de enfrentar, visando a aumentar a qualidade da educação, os quais oscilam desde superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e alunas, desinteresse, indisciplina, até adaptar-se às características da sociedade do conhecimento, em que quase toda informação pode ser obtida em vários lugares além da escola, ou acessada instantaneamente por meios eletrônicos. Dentre todos esses desafios, sobressai o de lidar com a diversidade de alunos e alunas, conforme estabelecido pela atual política educacional brasileira.

Desse modo, o objetivo do presente Artigo é apresentar os aspectos de maior significância extraídos de pesquisa de Mestrado, os quais mostram como é constituída a *identidade profissional docente* das professoras da rede municipal de Juiz de Fora e como essa identidade influencia em suas práticas pedagógicas, especificamente aquela exercida em contexto de diversidade.

## O AMBIENTE DE TRABALHO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS – DIVERSIDADE DE ALUNOS E ALUNAS

Sabe-se que, a partir do início do movimento pela universalização do ensino, foram incorporadas parcelas da população que, antes, não tinham acesso à educação. Até que, ultimamente, a fim de dar cumprimento aos compromissos internacionais assumidos com a assinatura da “Declaração Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 2010), em 1990, ocorreu um aumento considerável, em curto prazo, do número de alunos e alunas matriculados em escolas públicas. Atualmente, segundo dados do Inep/MEC (BRASIL, 2012), obtidos por meio do censo escolar de 2010, existem aproximadamente trinta e um milhões de estudantes frequentando o Ensino Fundamental, sendo que 87,28 % estão nas escolas públicas (federais, estaduais e municipais). Considerando-se apenas as escolas públicas municipais, 54,57 % do total de estudantes do Ensino Fundamental estão matriculados nessa rede de ensino.

Em decorrência desse fato, os professores e as professoras do Ensino Fundamental das escolas públicas, os quais, anteriormente, mantinham um olhar homogeneizador sobre seus alunos e alunas, viram-se frente ao desafio de compreender a diversidade humana.

Entretanto, a diversidade de alunos e alunas sempre existiu e em todas as escolas, não somente nas escolas públicas. Porém, até há pouco tempo atrás, as diferenças entre os educandos eram simplesmente negadas pelo processo pedagógico, fruto do pensamento da Modernidade<sup>2</sup> (HABERMAS, 1990). Alunos e alunas que fugissem de alguma forma e em qualquer intensidade do padrão estabelecido eram excluídos da escola, ou a ela não tinham acesso, pois prevalecia a ideologia da exclusão (MARQUES, L. P., 2006). Segundo esta ideologia, “*A diferença era percebida como ‘desvio’, tendo como referencial a dicotomia normalidade x anormalidade, demarcando as fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora desta*” (MARQUES, L. P., 2006, p. 198).

Atualmente, está ocorrendo uma mudança de mentalidade, em que o modelo excludente de sociedade está sendo superado por um novo paradigma, fundamentado no reconhecimento e no respeito às diferenças, partindo-se do princípio de que estas são inerentes aos seres humanos, com a pretensão de alcançar uma igualdade de oportunidades para todos os indivíduos (MARQUES, C. A., 2001; MARQUES, L. P., 2006).

O novo paradigma social e educacional é a *inclusão*, e, para que este se manifeste, é necessário que as pessoas tomem consciência de que as sociedades contemporâneas são caracterizadas pela diversidade cultural, na qual coexistem diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero e sexuais) de manifestação da existência humana. De

acordo com esse novo paradigma, o desvio passa a ser considerado como diferença, e não como oposição a um determinado padrão de normalidade. A dicotomia normal *versus* anormal cede lugar ao entendimento de que a natureza humana comporta uma infinidade de condições existenciais (MARQUES, C. A., 2001).

No entanto, ao se verificar a realidade das escolas brasileiras, constata-se a existência de modelos que não configuram a inclusão, além de que os professores e professoras, em sua maioria, continuam a adotar práticas de ensino tradicionais, cuja tendência é homogeneizar. A prática pedagógica que contemple a diversidade de todos os alunos e alunas é algo que ainda está em construção, uma vez que implica em mudanças de concepções e de atitudes com relação às diferenças.

As escolas tradicionais, ao adotarem os preceitos da Modernidade, procuravam e ainda procuram atingir uma homogeneidade de alunos e alunas. Para tanto, selecionam para o ingresso e, após, excluem os que se mostrem diferentes do *padrão estipulado*. As escolas públicas não podem selecionar para o ingresso, pois são obrigadas por lei a aceitarem a diversidade de alunos e alunas. Porém, em compensação, são as que mais excluem ao longo do Ensino Fundamental.

Desse modo, as escolas públicas que adotam o modelo tradicional de ensino não estão propiciando um ambiente de inclusão. Vários autores e autoras, entre os quais estão presentes Mantoan (2001a, 2001b), Marques, C. A. (2001), Marques, L. P. (2006), Marques, C. A. e Marques, L. P. (2003) e Santos e Paulino (2006), alertam que elas estão, junto a outros fatores, contribuindo para que ocorra a exclusão de alunos e alunas, principalmente dos menos favorecidos economicamente. Os Censos Escolares dos últimos anos, realizados pelo MEC, e outras pesquisas de Organismos internacionais não deixam a menor dúvida.

Chega-se, então, à conclusão de que, para desconstruir essas atitudes prejudiciais à prática inclusiva, os professores e as professoras do Ensino Fundamental precisam ressignificar sua formação, para que apresentem uma *identidade docente* que contemple e valorize a diversidade, pois só assim poderão atuar diante dos desafios decorrentes de *uma escola para todos* (UNESCO, 2010), cuja Declaração o Brasil se comprometeu em cumprir.

## A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS E DOCENTES

O conceito de *identidade* para o presente estudo estará fundamentado em uma perspectiva sociológica defendida por Dubar (2005), em que a identidade de um indivíduo será fruto da articulação entre uma construção pessoal (*identidade para si* – como o indivíduo se vê e quer ser) e uma construção social (*identidade para o Outro* – como o Outro o vê e diz o que ele é), resultante de sucessivos processos de socializações. Na construção pessoal, estarão presentes os *atos de pertencimento*, e, na construção social, os *atos de atribuição*.

Isto é, neste processo de socialização, a pessoa assume que pertence a um determinado grupo – *ato de pertencimento* – e, assim, adota voluntariamente as atitudes desse grupo, as quais passam a guiar a sua conduta. A incorporação se dará pouco a

pouco, influenciando no seu modo de ser, de se portar, de agir e de falar; nos vestuários, nos objetos que usa etc. Ela agirá dessa forma a fim de obter o reconhecimento dos integrantes do grupo, ao qual quer pertencer, como sendo um de seus iguais. Simultaneamente, o grupo atribuirá certas características identitárias a essa mesma pessoa, e a *identidade social* será a resultante da articulação entre os dois atos – *de pertencimento e de atribuição* (DUBAR, 2005).

A identidade, assim construída, não é fixa, muito menos definitiva, pois será o resultado de um processo contínuo de transformações. Será relativa a uma época histórica e a um contexto social. Os indivíduos a constroem e a reconstróem ao longo de suas trajetórias de vida. Assim, socializações ocorridas em determinado momento da vida da pessoa poderão construir uma identidade que perdurará até que outras socializações mais recentes a reconstruam. Para que ocorra a (re)constituição da identidade, não importam os fatos em si, mas a significância destes para a pessoa. Pode-se inferir, por tal assertiva, que fatos similares podem influenciar, de diferentes maneiras, a constituição das identidades das pessoas, ou nem mesmo causar qualquer reação.

O papel social a ser desempenhado pelo indivíduo, em determinado espaço e em determinado tempo, será sempre imposto pelas instituições, as quais ditam as regras de como ele deve agir. Este papel social será dotado de pré-suposições, as quais incluem normas, valores, regras e expectativas em relação a essa ação e que definem os requisitos para um indivíduo fazer parte de um determinado grupo e os critérios para ele se reconhecer e ser reconhecido como membro do grupo. Por exemplo, os requisitos para um indivíduo ser reconhecido como membro da torcida de um time de futebol.

O indivíduo pode ser detentor de várias identidades simultaneamente – pessoal, familiar e social, aí incluída a profissional –, as quais serão manifestadas conforme for a situação, o espaço e o tempo, isto é, a manifestação das diversas posturas será em função do *campo social* em que a pessoa estiver inserida: família, grupos de colegas, escolas, grupos de trabalho, grupos de lazer etc. Assim, pode-se ter o personagem da filha, que ao mesmo tempo é mãe, que ao mesmo tempo é esposa, que ao mesmo tempo é professora, e cada um desses traz em si normas para sua atuação. Em se tratando de professores e professoras, pode-se deduzir que a identidade de um mesmo indivíduo será uma, caso esteja ministrando aulas em uma escola pública, e outra, caso esteja em escola particular; caso seja docente em uma universidade ou no Ensino Básico; e assim por diante, conforme o contexto.

Um outro aspecto a ser considerado é que a identidade individual possui uma natureza ambivalente (SCHAFFEL, 2007), pois, apesar de existirem inúmeras características comuns a todos os integrantes de um mesmo grupo, "*traços que caracterizam, no tempo e no espaço, de maneira inconfundível*" o grupo em questão (SILVA, 1996, p. 31), sempre existirão determinadas características identitárias inerentes somente a cada indivíduo, tornando-o uma singularidade e o distinguindo dos demais membros desse grupo. Da mesma forma, conforme já foi dito anteriormente, pode-se afirmar que, apesar de existirem características comuns a todos os docentes, cada indivíduo terá o seu modo próprio e peculiar de ser e de estar na profissão docente, cada um apresentará um modo único de exercê-la.

A *identidade profissional docente* será formada em paralelo à constituição da *identidade social*, segundo o mesmo processo de socialização. E, dentre os fatores que contribuem para a constituição da *identidade docente*, constam os *saberes docentes*, os quais modificam as concepções e atitudes dos professores e professoras com relação à prática pedagógica.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), o *saber docente* pode ser definido como “[...] *um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência*”.

É necessário precisar também que atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212).

Conforme alertado por esses autores, destacam-se em importância os saberes oriundos da experiência, os quais delinearão as crenças, valores, concepções, convicções e discursos sobre o que é ser professor ou professora, sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre a educação em geral e sobre como lidar com as diferenças, saberes esses ressaltados no presente trabalho em função de sua influência direta na prática pedagógica.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), os saberes básicos para a prática docente são adquiridos, em parte, durante o curso de formação inicial para o magistério. Esses saberes, por si só, não são suficientes e precisam ser complementados por uma formação prática, por uma experiência direta no local de trabalho, a qual propiciará aos professores e professoras iniciantes a oportunidade de se familiarizarem com a cultura do local – *cultura da escola*<sup>3</sup> – em que exercerão a sua profissão, bem como de assimilarem, progressivamente, os saberes necessários à realização de suas tarefas. Desse modo, as experiências práticas no cotidiano da escola são a fonte privilegiada de aprendizagem do saber ensinar. Outros saberes da prática docente já estavam previamente incorporados nos indivíduos, como fruto de suas histórias de vida, e pelo fato de os professores e as professoras já terem convivido durante um longo tempo, durante a infância e a adolescência, com este mesmo ambiente de trabalho – a escola.

Após a formação, os anos iniciais de carreira serão fundamentais tanto para a estruturação dos saberes docentes como para a configuração de uma *identidade docente* que os acompanhará por longo tempo, pois é, nesse período, que os professores e professoras se deparam com os primeiros desafios e que ocorre o chamado *choque com a realidade*, em que são forçados a questionar a visão idealista que porventura tenham sobre a prática de ensino (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Outros autores e autoras também se referem a essa fase inicial na carreira, sendo que vários citam o *ciclo de vida profissional dos professores e professoras* elaborado por Huberman (1995), o qual apresenta os dois ou três primeiros anos como um período de

*descobertas* e, ao mesmo tempo, de *sobrevivência* na profissão, em razão de conflito entre o que os recém-formados idealizam e a realidade encontrada nas salas de aula.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, na qual este Artigo se fundamenta, utilizou a abordagem metodológica denominada *história de vida* (BOSI, 1995; QUEIROZ, 1988).

Na história de vida, tem-se um narrador que relata a sua existência ao longo do tempo, tentando reconstruir suas vivências e procurando transmitir a experiência que adquiriu. Por meio dela, o pesquisador colhe indícios e informações, os quais lhe possibilitam desvendar e compreender, em parte, como foi, entre outras coisas, constituída a identidade de um indivíduo (QUEIROZ, 1988).

Cabe ressaltar que a história lembrada pelo narrador não será uma representação exata do passado. Ela trará aspectos do passado, porém, moldados pelo narrador para que se ajustem à sua identidade e às suas aspirações atuais, ou seja, a identidade do narrador dará um novo *formato* às suas lembranças. No momento em que o indivíduo se propõe a lembrar e traçar acontecimentos que vivenciou, não estará revivendo esses acontecimentos, e sim reconstruindo, repensando, com imagens e ideias do presente, as experiências do passado (BOSI, 1995).

E para efetivar a pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais abertas com seis professoras (apresentadas aqui por nomes fictícios: CLARA, JÚLIA, LORENA, MARIA, STELA e VERA), formadas em Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, que estivessem ministrando aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede municipal de Juiz de Fora e que elas estivessem nos anos iniciais de carreira.

A escolha de professoras principiantes se justificou porque essa é a fase em que o indivíduo consolida a sua formação inicial e, segundo Dubar (2005), Huberman (1995) e Tardif e Raymond (2000), trata-se de uma fase crítica e decisiva para a constituição da *identidade profissional docente*.

## ANÁLISE CRÍTICA DE COMO AS PROFESSORAS CONSTITUÍRAM SUAS IDENTIDADES DOCENTES E DE COMO ESTAS INFLUÍRAM EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A seguir, serão relatados e comentados os aspectos de maior significância apurados no decorrer da pesquisa, correlacionados à constituição da *identidade profissional docente* em sua faceta de lidar com a diversidade de alunos e alunas.

Confirmando a teoria, foi observado primeiramente que diversos fatos, ocorridos no início das vidas das professoras e durante a escolarização básica, resultaram na construção de suas *identidades sociais* e esboçaram os primeiros traços de suas *identidades docentes*. Assim, desse ambiente escolar e dessa época, elas absorveram e construíram algumas crenças, valores e concepções sobre o que é ser professor ou professora, sobre a educação em geral e sobre como lidar com as diferenças, fatores esses que se fizeram

presentes, mais tarde, durante a constituição de suas *identidades profissionais docentes*.

Com relação à escolha da carreira docente, alguns fatos particulares exerceram forte influência em parcela dessas professoras, o que gerou uma certeza no momento da escolha da profissão. Para as outras, ao contrário, determinados acontecimentos geraram dúvida e incerteza durante a escolha da carreira, porém, elas acabaram optando por segui-la.

Um dos fatores que influenciaram positivamente foram as brincadeiras na infância, de “escolinha”, típicas das meninas, como se a profissão de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental fosse predestinada para as mulheres, conforme destacado por Silva (1996), em que a atividade docente seria uma extensão da família, das atividades femininas, e em que o gosto pelo ensino confundia-se com o gosto de cuidar de crianças.

Talvez o fator primordial na escolha da carreira docente tenha sido a convivência e o bom relacionamento que as professoras tiveram com antigos professores e professoras e pela existência desses profissionais em suas respectivas famílias, conforme pode-se constatar no depoimento abaixo.

VERA: E comecei a me apaixonar aí. E pela paixão que ela tem pela docência, o que me estimulou bastante [referindo-se à sua avó, a qual formou-se professora somente aos quarenta anos de idade, com três filhas já adultas, e após concluir com muito esforço os Ensinos Fundamental e Médio]. Eu via o amor dela pelos alunos, e deles por ela. O retorno que ela tinha depois de alunos para os quais ela já havia dado aula, que voltavam e lhe agradeciam. Eu sentia que eu queria isso também...

Posteriormente, quando da realização do Curso de Pedagogia na UFJF, elas se submeteram a um processo de reconstrução das crenças, dos valores e das concepções incorporados no período de escolarização básica, em função da maneira de atuar dos professores e professoras formadores e das concepções de como lidar com a diversidade – voltadas ou não para uma educação inclusiva – que estes últimos lhes propiciaram. Ressaltou, no presente estudo, a importância dos professores e professoras formadores para a construção de identidades que contemplem as diferenças.

No início de suas carreiras como professoras nas escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora, elas foram posicionadas frente a situações inesperadas, relativas à *sobrevivência na carreira* (período de tensão, de desafios e de dificuldades) ou à *superação das dificuldades e entrada na fase de descoberta*, conforme conceituação efetuada por Huberman (1995).

No primeiro caso, citaram situações que enfocavam o confronto entre a teoria aprendida na faculdade e a prática pedagógica diária no local de trabalho; a escassez e a falta de materiais pedagógicos adequados; a presença de alunos e alunas com grande defasagem idade/série nas salas de aulas; o desafio de lidar com a diversidade e com as culturas diferentes; a falta de apoio pedagógico e de orientações precisas por parte da direção da escola; a sistemática de escolha/designação de turmas e/ou de disciplinas mais difíceis para as professoras iniciantes lecionarem; a constatação de que os alunos e alunas reais eram bem diferentes daqueles idealizados nos cursos de formação para o magistério; e a dificuldade de relacionamento com os demais colegas de profissão. No segundo caso, elas relataram algumas situações que lhes causaram prazer, motivando-

as para prosseguirem na carreira docente.

Ou seja, elas estrearam, em suas práticas docentes, de uma forma que bem caracteriza o denominado por Tardif e Raymond (2000) como o *choque com a realidade* e por Huberman (1995) como *choque do real*. Isto é, os profissionais em início de carreira, sem nenhuma experiência de ensino, são confrontados com problemas das salas de aulas os mais complexos possível. Esse embate é agravado quando os cursos de formação inicial para o magistério tratam apenas e hipoteticamente de um aluno ou aluna considerado *ideal, padrão*, omitindo que os estudantes que estarão presentes nas salas de aulas terão a *diferença* como a principal característica (MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, 2010). Os depoimentos abaixo servem de exemplo.

STELA: Meu início de carreira foi..., nossa!..., uma provação, ou você fica ou você desiste...

CLARA: Nessa turma, me dava vontade de chorar... [fez uma longa pausa em seu depoimento]. Porque era muito difícil... Eram todos alunos fora da faixa [faixa etária adequada para a série].

Pelos depoimentos, verificou-se que, nas escolas da rede municipal, as professoras antigas tratavam o grupo de novatas com preconceito, criticando o seu trabalho, pois elas pertenciam a um outro grupo, uma vez que foram formadas em época anterior, ainda sob influência da escola tradicional. Nesse contexto, as inovações pedagógicas propostas pelas novatas contrariavam a *cultura da escola* predominante. Sabe-se que é prática comum professoras que estão há muito tempo na carreira terem a concepção de que a sua experiência de anos de docência suplanta, no sentido de *ser superior*, todas as teorias e inovações que porventura algum profissional, recém-saído da Academia, lhes apresente.

LORENA: Você chega cheia de ideias... Mas os demais [referindo-se às professoras mais antigas na escola] se acomodaram no tempo..., com aquelas ideias..., com aquelas concepções... [entonação que denota alguma coisa ultrapassada]. E elas olham para você tipo assim: “% Ah!... Ela veio da faculdade agora... Ela é novinha... Ela vai aprender...” [risos].

JÚLIA: Não é que a gente não tinha como colocar em prática o que a gente havia estudado [no Curso de Pedagogia]. Era porque o pessoal achava que a gente queria aparecer. Todos que chegaram pelo concurso [à escola] eram novos em idade, e existiam as professoras mais antigas. Então, a gente tentava fazer coisas e elas criticavam bastante.

Nos relatos acima, pode-se verificar a ocorrência do fenômeno destacado por Dubar (2005), ou seja, se a pessoa não seguir as regras estipuladas pelo grupo ou não compartilhar os mesmos valores, em consonância com a *cultura da escola*, ela terá dificuldades em ser aceita pelo grupo. E, como eram minoria e recém-chegadas às escolas, as professoras, para serem aceitas, abriam mão de suas concepções e convicções anteriores – reconstruíam suas *identidades*.

Percebe-se, assim, a inquestionável influência exercida pela *cultura da escola* na (re)construção de *identidades docentes*. A *cultura da escola* poderá reforçar ou desconstruir as concepções, crenças e valores que os professores e professoras incorporaram antes de iniciarem a carreira docente. Essa constatação se deu quando

percebi que as professoras entrevistadas estavam vacilando diante das pressões exercidas tanto pela *escola tradicional* como pela *cultura da escola* em que lecionavam. Algumas, apesar de ainda apresentarem um discurso direcionado para a inclusão de todos os alunos e alunas (conforme recentemente haviam aprendido na Universidade), já estavam modificando suas concepções e adotando práticas pedagógicas excludentes.

As professoras também relataram algumas experiências específicas de lidar com as diferenças em sala de aula, bem como as respectivas estratégias utilizadas para superar suas dificuldades, as quais, por suas características, tiveram grande influência na (re)construção de suas identidades.

CLARA: E eu falei: “% Gente, como é que eu faço agora para lidar?” E, aí, o que foi me ajudando foi mesmo o dia a dia, a experiência. Houve muita troca de experiências na escola. Às vezes, eu não sabia como lidar e eu buscava ajuda.

STELA: No ano passado, eu tinha um aluno chamado I... E eu notei que, infelizmente, ele era gordo – que já é um fator de preconceito –, que ele era negro e que ele era pobre... Eram três coisas que realmente... Então, o que acontecia?... Ele tentava ser aceito por aquele grupo e não conseguia.

Uma das professoras se deparou com a experiência de ministrar aulas para um aluno, de seis anos de idade, com deficiência visual. Ela ressaltou que tanto a escola como a rede municipal não lhe deram nenhum apoio, nem orientação pedagógica, sob a alegação de que se tratava de um caso inédito e de que, por esse motivo, não dispunham de conhecimentos sobre o assunto. Desse modo, ela teve de agir por sua própria conta.

VERA: A convivência com este aluno [com deficiência visual] permitiu que, a cada dia, descobríssemos juntos qual poderia ser a melhor forma de aprender e de ensinar.

A *identidade docente* de VERA, por ser voltada para a inclusão, refletiu diretamente em sua prática pedagógica, motivando-a a superar tanto as barreiras impostas pelo ambiente escolar como as suas limitações pessoais.

Outra professora lidou com uma aluna que apresentava sérios problemas de aprendizagem. Segundo ela afirmou,:

MARIA: A comunidade é muito carente. Então, tem todos esses problemas que a gente já conhece... Uma menina é, assim, de uma família problema, que não aprende.

MARIA, ao relatar suas práticas, deixa transparecer que suas concepções ainda reproduzem o paradigma da exclusão, além de externar preconceitos com relação às comunidades carentes, da mesma forma que o alertado por Fogaça (2008). Esta autora resalta o fato de que alguns professores e algumas professoras têm a concepção de que, se as crianças apresentarem determinadas características (pertencer a uma família de baixa renda, se a mãe tem pouca escolaridade etc.), “*já se sabe, então, de antemão, que essa criança não vai aprender, o que, por sua vez, determina que não se invista nela o suficiente para que suas potencialidades desabrochem*” (FOGAÇA, 2008, p. 7).

Ao dizer “% A comunidade é muito carente. Então, tem todos esses problemas que a gente já conhece...”, denota que ela tem preconceito generalizado com relação às comunidades mais pobres. E fala de forma determinística: se for carente, terá problemas.

A expressão “todos esses problemas que a gente já conhece” deixa transparecer que, na *cultura da escola* em que ela trabalha, está presente a concepção de que

determinados problemas apresentados por familiares dos alunos e alunas são de conhecimento geral e que estes, fatalisticamente, determinarão dificuldades na aprendizagem.

Então, o procedimento mais fácil e comumente empregado é a professora se acomodar com a situação e abandonar os alunos e alunas à própria sorte, não investindo na aprendizagem destes. Consta-se aqui, claramente, como uma concepção, fruto de *identidade docente* preconceituosa e sem compromisso com a inclusão, pode influir diretamente na prática pedagógica, e pior, na vida escolar do aluno ou da aluna.

Foi ressaltado, no presente estudo, que o coordenador ou a coordenadora pedagógicos são fundamentais para auxiliar na construção do conhecimento e dos saberes docentes por parte dos professores e professoras em geral e, desse modo, para a construção de identidades que contemplem as diferenças. Foi constatado também que esses profissionais poderão atuar principalmente na reconstrução da própria *cultura da escola*, uma vez que a influência das práticas tradicionais de ensino e, até mesmo, de concepções contrárias à inclusão, se repetidas no dia-a-dia, massificadas, e também em função do significado que os docentes deem a essas novas influências, podem, em termos de possibilidades, desconstruir toda uma concepção de ensino/aprendizagem voltada para a inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a análise contribuiu para a elaboração das seguintes inferências.

As professoras são aquelas profissionais que iniciaram a constituição de suas *identidades docentes* durante o tempo de escolarização básica, período em que absorveram crenças, valores e concepções sobre o que é ser professor ou professora, sobre a educação em geral e sobre como lidar com as diferenças nas salas de aulas.

Mais tarde, durante o curso de formação inicial, elas reconstruíram ou não essas crenças, valores e concepções incorporados na escolarização básica, em função da maneira de atuar dos professores e professoras formadores e das concepções sobre como lidar com a diversidade – voltadas ou não para uma educação inclusiva – que estes últimos lhes propiciaram.

Posteriormente, nos primeiros anos de suas carreiras, novamente reconstruíram, agora com maior intensidade, as suas identidades docentes, em função das influências exercidas pelas experiências práticas do cotidiano da escola, pelos demais profissionais da escola e pela *cultura da escola*, delineando as suas práticas pedagógicas e as suas maneiras de ser e de estar na profissão. Nesse período, suas identidades profissionais docentes tiveram reflexo diretamente na prática pedagógica em contexto de diversidade, resultando em ambientes propícios ou não à inclusão de seus alunos e alunas.

Portanto, a atuação desses profissionais ao lidar com as diferenças será condição fundamental para o sucesso dos alunos e alunas em suas aprendizagens, evitando, por conseguinte, ser mais um motivo de reprovação ou de evasão escolar.

Considerando a pretensão inicial de que as professoras ressignifiquem suas atitudes e concepções com relação às diferenças, e considerando que o tema *inclusão* ainda é

pouco compreendido pela maioria dos profissionais da educação, ressalta também a importância da influência exercida pelos professores e professoras formadores e dos coordenadores e coordenadoras pedagógicos, conscientes da necessidade de uma educação voltada para a diversidade, para a reconstrução das *identidades docentes* dessas pessoas e para a reconstrução da *cultura da escola*, a fim de que se possa implantar uma escola inclusiva.

E, tendo por base o exposto neste trabalho, reafirmo que os professores e professoras precisam constituir uma *identidade profissional docente* que contemple a diversidade, para que tenham condições de contribuir para transformar a realidade educacional brasileira e, assim, de proporcionar a todos os alunos e alunas, indistintamente, uma educação de qualidade.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG; Especialista em Educação e Diversidade pela UFJF; Especialista em Formação de Docentes para o Ensino Superior pela Universidade Gama Filho (UGF), Rio de Janeiro, RJ; Graduada em Pedagogia pela UGF; e Graduada em Comunicação Social – Jornalismo – pelo Centro Universitário Augusto Motta (SUAM), Rio de Janeiro, RJ. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental e Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Juiz de Fora, MG. Exerce também a função de tutora do Curso de Pedagogia a distância na Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenado pela UFJF.
- <sup>2</sup> Segundo Habermas (1990), a Modernidade caracterizava-se como a era da racionalidade, a qual fundamentava não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a arte, a ética e a moral. Esta criava também as condições de verdade que enclausuravam a própria razão, que geravam formas de poder e que procuravam tornar homogêneos os contextos e as pessoas. Como consequência, as técnicas e a tecnologia tinham papel de destaque, e era buscado o que funcionava bem, inclusive pessoas. O ideal de referência era a homogeneidade e se procurava eliminar as diferenças, em prol de um geral e de um universal abstratos. E o ambiente escolar não estava imune a essas concepções.
- <sup>3</sup> Cabe ressaltar que *cultura da escola* – considerada no presente estudo por sua inquestionável influência na reconstrução das *identidades dos docentes* – não deve ser confundida com *cultura escolar*. Forquín (1993) faz uma distinção entre esses dois conceitos. Destaca que *cultura escolar* estaria vinculada a currículo. *Cultura da escola*, por outro lado, pode ser compreendida pelos ritmos e ritos da escola, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, e seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos, ou seja, o *mundo social* da escola. Ela pode ser percebida nas formas de relações hierárquicas, no disciplinamento das mentes, dos corpos e dos corações, nos ritos e rotinas do cotidiano, em que tudo é traduzido em tradições e em formas *naturalizadas* de agir (FORQUIN, 1993).

## REFERENCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/MEC. **Censo escolar 2010**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/anexo\\_1.xls](http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/anexo_1.xls)>. Acesso em: 10 mar. 2012.

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

FOGAÇA, Azuete. O analfabetismo vai à escola. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28 set. 2008. Primeiro Caderno, p. 7.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura escolar**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001a. p. 51-70.

\_\_\_\_\_. Abrindo as escolas às diferenças. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001b. p. 109-123.

MARUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUZA, Luciana Fleuri E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARQUES, Luciana Pacheco. Implicações da inclusão no processo pedagógico. **Inter-ação**: Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, n. 2, v. 31, p. 197-208, jul./dez. 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Fernanda Dias de. **Inclusão**: seus sentidos nos cursos de pedagogia das IFES mineiras. 2004. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/viewFile/539/421>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em educação: uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-15.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Reinventar a escola**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 102-115.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau**: identidade em jogo. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**: formação de profissionais da educação, São Paulo, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em:  
<[http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao\\_Jomtien.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf)>. Acesso em 05 ago. 2010.

Recebido em 23/10/2012  
Aprovado para publicação em 26/11/2013