

**MARIA JOSÉ DO CARMO**

**CAFÉ COM PRINCÍPIO EM CHÁVENA FRIA:  
CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR ESTRANGEIRO EM  
PORTUGAL**

**Relatório de Investigação**

**Orientadora: Doutora Ana Paula da Silva**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2023**

**MARIA JOSÉ DO CARMO**

**CAFÉ COM PRINCÍPIO EM CHÁVENA FRIA:  
CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR ESTRANGEIRO EM  
PORTUGAL**

**Relatório de Investigação**

**Orientadora: Doutora Ana Paula da Silva**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2023**

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	<b>1314</b>
CAPÍTULO I - IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....	<b>1314</b>
1.1. A episteme da identidade profissional docente.....	<b>1314</b>
1.2. Relações entre a identidade e o desenvolvimento profissional docente.....	<b>2930</b>
CAPÍTULO II - AS NARRATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ...	<b>3638</b>
2.1. As idiosincrasias narrativas.....	<b>3638</b>
2.2. A importância das histórias de vida na (re) construção da identidade docente .....	<b>4345</b>
CAPÍTULO III - GLOBALIZAÇÃO E FLUXOS MIGRATÓRIOS .....	<b>5659</b>
3.1. Os estigmas globais em torno da emigração, imigração e migração .....	<b>5759</b>
3.2. Os atributos e os estereótipos implicados na figura do professor estrangeiro .....	<b>6668</b>
CAPÍTULO IV - O PROFESSOR ESTRANGEIRO E A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	<b>7477</b>
4.1. A Instituição política educacional e o professor estrangeiro em Portugal.....	<b>7477</b>
4.2. A inter-relação entre a complexidade e os saberes pedagógicos do docente imigrado em Portugal.....	<b>8387</b>
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	<b>9599</b>
CAPÍTULO 5 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	<b>9599</b>
5.1. A questão de partida.....	<b>9599</b>
5.2. Objetivos .....	<b>9599</b>
5.3. Tipo de Investigação .....	<b>96100</b>
5.4. Universo e População.....	<b>99102</b>
5.5. Instrumentos e procedimentos da recolha de informações .....	<b>99103</b>
5.6. Tratamento e análise das informações .....	<b>101105</b>
CAPÍTULO VI - CONTEXTUALIZAÇÃO: O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS.....	<b>102106</b>
CAPÍTULO VII - ESTUDO EMPÍRICO UM - O CASO DA INVESTIGADORA .....	<b>103107</b>
7.1. Reflexão narrativa da trajetória profissional .....	<b>103107</b>
7.2. O caminho da profissionalização .....	<b>105109</b>
7.2.1. Narrativa de encaixe .....	<b>106110</b>
7.3. - A transição entre os anos escolares e a Lei de Diretrizes e Bases .....	<b>109113</b>
7.4. - No extinto magistério.....	<b>111116</b>
7.5. - O Início da docência .....	<b>113118</b>

7.6. Após os anos de chumbo e duas tristes histórias falhadas.....	<u>117</u> <u>121</u>
7.7. A transição dos governos e saldo do rescaldo.....	<u>122</u> <u>127</u>
7.8. Uma Brasília avariada na gestão de Paulo Freire.....	<u>126</u> <u>130</u>
7.9. A experiência na gestão e supervisão escolar .....	<u>130</u> <u>134</u>
<b>CAPÍTULO VIII - ESTUDO EMPÍRICO DOIS – TESTEMUNHOS DE OUTROS</b>	
<b>PROFESSORES.....</b>	<u>134</u> <u>139</u>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<u>135</u> <u>140</u>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<u>136</u> <u>141</u>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

## RESUMO

Este trabalho busca compreender e relacionar as dificuldades e os desafios de integração encontrados pelo professor estrangeiro em Portugal, procurando investigar junto às ciências epistemológicas e antropológicas, quais os efeitos que o processo didático-pedagógico têm na (re)construção da identidade e do perfil socioprofissional do docente estrangeiro nas escolas básicas e secundárias do Sistema Português de Ensino. O estudo parte da ideia de que é importante identificar e analisar o perfil do professor estrangeiro e detetar as mudanças ocorridas no paradigma pedagógico, desde o primeiro contacto profissional, até a sua integração ao Sistema de Ensino. Objetiva contribuir para a averiguação das mudanças situadas no âmbito da identidade profissional e das adequações didáticas, buscando cooperar para o desenvolvimento de novas políticas que possam prever e melhor adequar o profissional estrangeiro. Deste modo, a presente pesquisa procura identificar os contributos epistemológicos e pedagógicos presentes na construção da nova identidade socioprofissional. A investigação será realizada em Portugal Continental com os professores das escolas básicas e secundárias do ensino público e das escolas privadas. A metodologia utilizada será a de natureza qualitativa, recorrendo às técnicas de observação, grupos focais e de análise documental. Como resultado da pesquisa, espera-se enfatizar a importância de políticas públicas para o desenvolvimento da integração identitária dos professores estrangeiros em Portugal, necessárias para o bom desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, diante da multiculturalidade e das transformações presentes na atualidade.

**Palavras-chave:** Professor Estrangeiro – Identidade – Portugal – Perfil Socioprofissional.

## ABSTRACT

The present work seeks to understand and relate the difficulties and challenges of integration faced by foreign professors in Portugal, aiming to investigate, along with epistemological and anthropological sciences, which effects the didactic-pedagogical has on the process of (re)construction of the identity and socio-professional profile of foreign teachers in basic and secondary schools in the Portuguese Teaching System. The study begins with the idea that it is important to identify and analyse the profile of foreign teachers and detect the changes that have occurred in the pedagogical paradigm, from the first professional contact to integration into the Education System. It aims to contribute with the changes found in the scope of professional identity and didactic adjustments, seeking to cooperate in the development of new policies that can predict and better adapt the foreign professional. Thus, this research seeks to identify the epistemological and pedagogical contributions rooted in the construction of the new socio-professional identity. The research will be carried out in mainland Portugal with teachers from primary and secondary schools of public and private schools. The methodology used will be of a qualitative nature, using observation techniques, focus groups and document analysis. As a result of the research, it is expected to emphasize the importance of public policies for the development of identity integration of foreign teachers in Portugal, essential for the good development of innovative pedagogical practices, given by the multiculturalism and current transformations.

**Keywords:** Teacher Foreign –Identity – Portugal – Profile Socio professional.

## INTRODUÇÃO

Os conceitos de identidade vinculam diferentes noções acerca do indivíduo e de suas relações sociais no que tange à complexidade dos sujeitos na modernidade. Em razão de estudos no campo das Ciências Humanas e Sociais, que modificaram as divisas e perspectivas conceituais sobre o sujeito e as identidades na pós-modernidade, e devido aos processos culturais pelos quais passam os indivíduos, a proposta ganhou maior visibilidade na Modernidade tardia e abriu diferentes discussões sobre as análises das marcas da identidade cultural do sujeito desterritorializado.

Assim, os conceitos de identidade propostos por alguns teóricos como Pesavento (2011) e Hall (2006), confirmam que as pesquisas e os questionamentos sobre identidade estão mais ampliados no que diz respeito a posição fragmentada e móvel do indivíduo, não sendo possível conceber uma certeza que legitime a ideia de haver uma identidade fixa, justamente por apresentar um constructo das reações sociais que são líquidas, transitórias e históricas, ligadas a sistemas de representação e estruturas sociais. Neste contexto, para se falar da construção do professor estrangeiro em Portugal é necessário apontarmos este estudo para o sentido de identidade e pertencimento cultural como pontos estruturais, frente aos desafios epistemológicos que se vão apresentar.

Tomando como paradigma o questionamento da alteridade e aceitação, procuraremos na *Teoria da complexidade*, pautada no pensamento de Edgar Morin (2001) e em outras teorias pertinentes ao tema, ferramentas que contribuam para a investigação do perfil socioprofissional do professor estrangeiro, procurando pesquisar quais os efeitos percebidos na mudança de localidade que afetam a (re) construção da identidade social e da identidade profissional do professor imigrado, dentro da realidade

**Comentado [AS1]:** Ao começar com o conceito de identidade, demonstra que esse é central no seu trabalho, logo deve estar no título da obra também.

**Comentado [AS2]:** Continuo a pensar que "reconstrução" seria mais indicado.

contemporânea. Assim, partiremos da formulação iterativa de questões práticas pertinentes a este âmbito, a partir do sentido dado a esta específica e concreta situação de mobilidade profissional, a fim de analisar em profundidade o processo de edificação pessoal e profissional do professor estrangeiro na cultura portuguesa.

Com base nas categorias conceituais e nas relações teóricas que possam estabelecer analogias às proposições gerais deste trabalho, buscaremos compreender melhor este fenômeno profissional em terra estrangeira, a fim de expor e clarificar os desafios e as adaptações pedagógicas ocorridos na mudança do cenário social, político e cultural. Por isso mesmo, faz-se necessário notar que, no percurso destas adaptações e por causa do afastamento da sua comunidade linguística e deslocamento do espaço geográfico-territorial, o sentido de identidade e de pertencimento cultural, que antes o identificava naturalmente, irá ceder espaço a uma nova conjugação de códigos da linguagem, como primeiro elemento que concorre para a desterritorialização.

Os códigos visíveis que organizam a vida das escolas nem sempre comungam da troca de cifras culturais entre os diversos membros da comunidade escolar, em especial ao professor estrangeiro, seja ele pertencente à comunidade de língua portuguesa ou não, vai tornar indubitável a sua marca identitária pela evidente perda da relação espontânea da cultura com os espaços geográficos, sociais e pedagógicos. À vista disso, o teor de complexidade das relações que compõem o sujeito mediante a tantos desafios de amadurecimento cultural e a profunda relação de pertencimento à terra natal, liquefazem-se em outro constructo de representação e estruturas sociais, como é próprio do tempo presente, levando-nos aos questionamentos de Bauman (2001), que define a modernidade como um tempo de liquidez, em que as relações sociais, econômicas e de produção tornaram-se fugazes, maleáveis e frágeis, opondo-se ao conceito de modernidade sólida, onde os relacionamentos mostravam-se solidamente estabelecidos, com tendência a permanecerem fortes e duráveis.

Nesta perspectiva, a ausência de identificação alia-se a um profundo sentimento de perda individual, dada as velozes construções da modernidade líquida, a passagem de um mundo antes codificado e que agora se apresenta como “um mundo repleto de sinais confusos, propenso a mudar com rapidez e de forma imprevisível” (Bauman, 2001, p. 22), tornando a fluidez e a efemeridade das relações, um ponto para o isolamento do sujeito migrante. Dessa maneira, entendemos a característica transitória das identidades, como fluidos que se movem facilmente. Uma vez que se adequam, também se transformam, modificados em função da reação social e não podem ser facilmente contidos, posto que “contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho” (Bauman, 2001, p. 8), também afetam as relações interpessoais, considerando a rapidez com que as transformações sociais liquefazem os caminhos.

Portanto, apesar da ilusão que se tem sobre a identidade ser um processo com começo e fim, Coracini (2003) constata que a mesma permanece sempre incompleta e que por se tratar de um processo em formação, só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, contrapondo-se à ideia do conceito individual que o próprio termo “identidade” carrega e que de acordo com Silva (2000, p.79), “não podem ser compreendidas (...) fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos”, pois dependem da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. Portanto, a característica das identidades pode ser entendida, segundo Pesavento (2008), como uma permanente interrogação cotidiana que não cessa, pelo fato de que:

As identidades são fabricadas, inventadas, o que não quer dizer que sejam, necessariamente, falsas. As identidades, enquanto sensação de pertencimento são elaborações imaginárias que produzem coesão social e reconhecimento individual. Identidades asseguram e confortam, sendo dotadas de positividade que permite a aceitação e o endosso. Identidades fundamentam-se em dados reais e objetivos, recolhendo traços,

hábitos, maneiras de ser e acontecimentos do passado, tal como lugares e momentos. (Pesavento, 2008, p. 4)

**Comentado [AS3]:** Isto é uma citação direta? SE sim, seguir a normal!

Diante do caráter impermanente das identidades, a noção de identificação passou a requerer maior debate no âmbito das diferenças entre identidade nacional e identidade cultural. Neste viés, destacamos o complexo caminho percorrido pelo professor estrangeiro em terras lusitanas à guisa das mudanças e adaptações em âmbito cultural e profissional, considerando que o afastamento da comunidade linguística e geográfica a que pertence, pode significar a perda da relação espontânea da cultura com os espaços geográficos e sociais; portanto, mais do que identidade profissional, falamos primeiro aqui de identidade cultural e nacional.

Face ao atual contexto do ensino nas redes públicas portuguesas e para além dos aspetos que tornam este breve estudo um esforço em procurar ferramentas na compreensão da transformação da identidade docente do trabalhador estrangeiro em Portugal, está também o interesse em relacionar a divulgação quanto à percentagem de professores que se irão reformar até o ano de 2023, segundo o Ministério das Finanças. Importa, portanto, relacionar e examinar as possíveis medidas adotadas pelo Ministério da Educação, frente à escassez prevista de professores, e como isto poderá refletir sobre o processo de adaptação do docente estrangeiro, no que diz respeito à legitimação das diferenças culturais e aos processos legais no âmbito das candidaturas.

Diante disso, saber como é que o professor de origem estrangeira chegou a ser professor em Portugal, permitira-nos uma abordagem epistemológica inovadora do ponto de vista docente, ao examinar o percurso pedagógico e social deste profissional em estado de deslocamento geográfico. A escolha do tema de investigação surgiu a partir da minha atuação como professora estrangeira na rede de ensino portuguesa e pela necessidade de contemplar em estudo científico, os caminhos e as mudanças ocorridas durante o período de adaptação didática e pedagógica, deste profissional, em uma comunidade diferente.

E como nos é permitido buscar na triangulação de teorias - entre as várias perspectivas oferecidas pela complexidade Moriana, tentaremos aproximar os paradigmas epistemológicos, teoricamente reflexos neste percurso, sobre a problemática da identidade, a de analisar as dificuldades apresentadas diante da modernidade líquida, pontuando o impacto das incertezas percebidos na fluidez dos acontecimentos humanos, que afetam a identidade do sujeito.

E como não será tarefa fácil manter distanciamento dos próprios pensamentos, principalmente no que se refere à própria identidade, este processo de escrituração poderá sofrer algumas mudanças consoantes aos estudos realizados e às experiências adquiridas, - que até aqui - compôs-se à medida em que também serviu a si próprio, como propósito empírico de autoestudo.

Ao nível da Alteridade e, a fim de evitar os vieses que possam incorrer na compreensão inexata do objeto pesquisado, comprometendo a validade externa da pesquisa qualitativa, apresentaremos na revisão de literatura, o enquadramento teórico que balizará a natureza e o universo deste estudo e fundamentará os percursos desta pesquisa, fornecendo ferramentas que vão colaborar para o processo de recolha e tratamento das informações a respeito das transformações das identidades profissionais em questão.

A temática aqui discutida é voltada para o panorama conceitual da socioprofissionalização docente, frente aos desafios característicos das mudanças extraordinárias ocorridas ao nível filosófico, literário, político e intelectual. Para tanto, recorreremos ao significativo papel das narrativas, a fim de demonstrar a complexidade existente na (re) construção da identidade do professor estrangeiro.

Após termos definido os objetivos desta pesquisa apresentámos a revisão da literatura, enquadrada na Parte I deste trabalho. O quadro teórico de referência geral é composto por livros, teses de doutoramento, dissertações de mestrado, monografias, artigos científicos e projetos de natureza científica e académica, onde discutiremos o panorama teórico e conceitual sobre os

processos da identidade e o papel das narrativas na construção da identidade do professor estrangeiro, composto a partir de quatro Capítulos, assim definidos:

### **Parte I - Enquadramento teórico**

Capítulo 1 - Identidade profissional docente

Capítulo 2- As narrativas na construção da identidade docente

Capítulo 3 - Globalização e fluxos migratórios

Capítulo 4 - O professor estrangeiro e a (re)construção da identidade profissional

Na Parte II, Contexto Geral da Investigação, serão expostos os conceitos mobilizados e as opções metodológicas tomadas para explicar o fenómeno estudado e a sua problematização, bem como o tratamento das análises a partir das pesquisas feitas em banco de dados de dissertações, teses e artigos encontrados no site da RECIL, CAPES e da SciELO, considerando as palavras-chave: Professor Estrangeiro, Identidade, Portugal, Socioprofissional, nos anos entre 2014 a 2020.

### **Parte II - Estudo empírico**

Capítulo 5. Percurso metodológico

Capítulo 6. Contextualização - o sistema educativo português

Capítulo 7. Estudo empírico um - O caso da investigadora

Capítulo 8. Estudo empírico dois - testemunhos de outros professores

E por último, nas Considerações Finais, refletiremos sobre os resultados analisados, procurando dar resposta às questões de investigação formuladas e, por fim, indicaremos as referências bibliográficas e incluiremos nos anexos, os documentos que nos pareçam essenciais para a compreensão deste trabalho.

## PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

**Comentado [AS4]:** Colocar em folha única!

### CAPÍTULO I - IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

**Comentado [AS5]:** Os capítulos são numerados em algarismos, isto é, 1, 2, 3, etc.

#### 1.1. A episteme da identidade profissional docente

Para construir reflexões críticas acerca das identidades e analisar o problema a que nos propomos a investigar, definimos o referencial teórico postulado de alguns autores que consideramos importantes para este capítulo, incluindo Bernard Lahire (2004), Charles Taylor (2000), Carlos Marcelo (2009), Claude Dubar (2005), Edgar Morin (2000), Stuart Hall (2007), Jacques Derrida (2001), Maurice Tardif (2002), Paul Ricoeur (1992), Pierre Bourdieu (1980), Pimenta (1999), Zygmunt Bauman (1992) *entre* outros, como aportes para a compreensão da identidade e da identidade docente na contemporaneidade. Este enfoque deve-se à estrutura das análises sociológicas que pretendemos fundamentar e direciona-nos ao estudo mais amplo das identidades pessoais que permeiam a identidade profissional.

Começemos por deixar claro que, ao falarmos de identidade docente e os seus processos, estamos a referir sobre a complexidade que gira em torno da desconstrução da identidade em si, em favor de um novo propósito, que busca fundamentar no reconhecimento das novas experiências, a sua própria (re) construção, pessoal e profissional.

E como não se pode dar por terminada nenhuma experiência sobre a construção da identidade ao nível das tarefas, dado ao seu carácter multifacetado, este *moto-contínuum*, a que chamamos de identidade, alimenta-se incessantemente de si mesmo e reutiliza a própria força de mudança para gerar a sua construção impermanente, pois é sempre um “(...) arder de paixão. É não ter sossego, é incessantemente, interminavelmente procurar o arquivo onde ele se esconde. É correr atrás dele ali onde, mesmo se há bastante, alguma coisa nele se anarquiza. É dirigir-se a ele

com um desejo compulsivo, repetitivo e nostálgico, um desejo irreprimível de retorno à origem, uma dor da pátria, uma saudade de casa, uma nostalgia do retorno ao lugar mais arcaico do começo absoluto (Derrida, 2001, p.118).

Diversos campos das Ciências Humanas têm se ocupado da temática da identidade no contexto contemporâneo. O panorama acadêmico aponta para esta problematização do sujeito e de suas idiossincrasias identitárias, por razões que incluem as preocupações políticas e ideológicas do mundo moderno. A fim de esclarecer diferentes aspectos das identidades e compreender como elas são construídas, as reflexões e as análises de Hall (2007), contribuem para a abordagem das categorias de representação e de identidade, frente às reflexões sobre as identidades e às representações docentes, pois é a partir da associação entre imagens – a que temos dos outros e de nós mesmos – é que os sujeitos formam as suas opiniões. O autor diz que as identidades “Têm a ver não tanto com as questões “que nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como esta representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (Hall, 2007, p. 108-109).

Sobre essas representações do mundo e diante das ideias que apresentam algum elemento durável, como o amor, por exemplo, o autor reflete que “As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência”. Isto porque, segundo essa premissa, os traços estruturantes que mantemos ao longo da formação da identidade, são as nossas primeiras emoções que “têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, das linguagens e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (2007, p. 108-109).

Diante deste paradigma social moderno de instabilidade identitária, a noção de uma identidade homogênea e estável, cede o lugar à ideia de fragmentação do *self*, que é deslocado de si mesmo e de seu lugar no mundo social, para ser cativo de suas próprias experiências

**Comentado [AS6]:** Devido ao número de palavras, mais de 40, esta citação tem que ser destacada. Verifique a norma e siga-a, por favor!

**Comentado [AS7]:** Veja acima o comentário sobre citações longas, mais de 40 palavras.

**Comentado [AS8]:** Colocar referência.

transformadoras, rompendo com os significados de coerência, da “invenção da tradição”, como continua Hall, ao afirmar que a: “[...] linguagem é um meio através do qual pensamentos, **idéias** e sentimentos são representados na cultura. A representação através da linguagem é, então, central para o processo através do qual o significado é produzido” (Hall, 1997, p.18).

Desde os princípios dos anos de 1980, que as questões relacionadas ao tema da(s) identidade(s) e a sua *epistème* têm ocupado parte significativa das reflexões das ciências sociais. As concepções em torno do *multiculturalismo* e suas **implicações** ganharam espaço nas academias, procurando nas teorias políticas e sociais, formular conceitos capazes de unir as noções supostamente antitéticas. Para Taylor (2000), trata-se de fazer uma opção por um dos termos ou polos; para outros, como Fraser (2001), é preciso utilizar ferramentas capazes de analisar e operar com as dualidades, para ser **desmontada** e substituída por conceitos ainda não tão determinantes.

Taylor (2000) argumenta que a identidade é formada e definida pela existência ou pela inexistência de reconhecimento na modernidade. Completa dizendo que a noção de “pessoa” sofreu alterações ao longo da história no Ocidente e que durante algum tempo, o que determinava as ideias de hierarquias **s** sociais específicas, era o *status* e a honra que acompanhavam os sujeitos. Então, o que determinava se uma pessoa era melhor ou pior do que a outra – nessa relação binária de valores – eram os papéis sociais desempenhados por elas. Isto regulava os papéis da identidade na Antiguidade Ocidental, porque dava valor e mérito sociais exteriores, posto que eram baseados em categorias externas à pessoa e garantiam o seu reconhecimento social. (Taylor, 2000, p. 248).

Não obstante a discussão multiculturalista se **tenha** tornado pouco profícua, os termos do debate ainda permaneceram após os anos 1990 e adquiriram novas formas, sob o contexto das diversidades e presentes nas práticas sociais de boa parte do Ocidente. O reconhecimento nas práticas sociais do pluralismo, deveu-se ao desafio e à irredutibilidade das diversidades de boa parte das sociedades, que, nas disputas frentes às democracias liberais e constitucionais,

**Comentado [AS9]:** verificar a correção da forma escrita desta palavra!

**Comentado [AS10]:** Não se coloca vírgula entre o sujeito e o predicado! Ou então, neste caso, a intercalar teria que estar entre vírgulas, isto é, "As concepções, em torno do multiculturalismo e suas implicações, ganharam..."

**Comentado [AS11]:** Verificar a correção da forma. Em Português de Portugal seria "ter".

continuaram a investir força, desafiando o pensamento social vigente e tornando lugar-comum nas ciências, como postula Craig (2004).

Entretanto, com as mudanças sociais introduzidas na era moderna e diante do paradigma ético, que fez proliferar novas discussões e fronteiras, os reflexos sobre a noção de *pessoa* fez-se ressoar nas ciências modernas. Comedida e gradativamente, explica Taylor (2000), as pessoas começaram a reconhecer o seu próprio valor, desatreladas da aparência social que carregava a hierarquia, passaram a constituir unidades mais agregadores como a dignidade, que é caracterizada pela originalidade de cada ser em si.

Diante disso, buscamos um melhor entendimento a respeito da questão da construção da identidade do professor e de como podemos entender a força coerciva, presente nas identificações externas, a partir de conceitos formulados por alguns autores. Brubaker e Cooper<sup>1</sup> afirmam que a trajetória mais importante e conhecida que envolveu o conceito *identidade*, “foi feita pela popularização do trabalho de Erik Erikson, (que foi responsável, entre outras coisas, por cunhar o termo “crise na identidade”)” parafraseando (Gleason, 1983, p. 915-918)<sup>2</sup>.

E explica que “o conceito foi extraído de seu contexto original, especificamente psicanalítico”, sendo utilizado por Sigmund Freud (1916-1917) e ligado ao papel sociológico do interacionismo simbólico, que se preocupava com o princípio do *self*. Foi quando, por meio da influência de Anselm Strauss (1959), que se começou a falar de *identidade*, porém, o maior responsável pela divulgação deste nome, foi Goffman (1963) e Berger (1966).

Predominantemente, com o passar do tempo, esta nova linguagem que denominava o *ethos* individualista, buscou se preocupar, em parte, com o contexto dos problemas que envolviam as

Comentado [AS12]: Não será "da"?

<sup>1</sup> Artigo original: BRUBAKER, Rogers; COOPER, Frederick. Beyond “identity”. *Theory and society*, v. 29, n. 1, p. 1-47, 2000. Tradução de Alexandre de Oliveira Silva.

<sup>2</sup> Tal como assinalou Philip Gleason (1983), a popularização do termo começou bem antes da turbulência mental da metade e dos fins da década de 1960. Gleason atribui sua popularização inicial ao prestígio das ciências sociais na metade do século e à sua autoridade cognitiva, à moda dos estudos de caráter nacional no período de guerra e pós-guerra, e à crítica da sociedade de massas do pós-guerra, que problematizou a “relação do indivíduo com a sociedade”.

Formatada: Justificado

Formatada: Normal, Justificado, Padrão: Limpo

caracterizações étnicas e com a “cultura comunal”, ligadas à Erikson; sendo abrangido e transposto para o nível grupal, pela evidente característica múltipla de conceitos que a acompanha. Com a ascensão dos gêneros e com a crescente luta pelo *pathos*, que determina os seres por suas possíveis semelhanças, a crise de identidade<sup>3</sup> não deu mostras de ter acabado. Isto porque toda a preocupação em torno de raça, sexualidade, religião, nacionalidade, imigração, dentre outros, reivindicaram que fossem incluídos em seus propósitos, a questão da identidade, que, no entanto, passa a ser um termo desgastado, pelo excessivo uso das suas competências.

Mais tarde, com o advento da modernidade, a “identidade da pessoa” começa a ser construída a partir de esferas internas, e não mais de representações externas, como era o caso das posições sociais. Neste ínterim, a política social apelou para o reconhecimento da igual dignidade, como ponto universalmente aplicado entre os seres e começou por eliminar as relações binárias e as noções de bem e de mal, estabelecidas pelas leis divinas e pelos processos determinados de fora para dentro. Paulatinamente, este paradigma vai sendo construído até ao ponto de substituir o valor da honra e converter-se na individualização da identidade, que passou a ser percebida como algo perene aos próprios sujeitos, uma vez que são seres dotados naturalmente de sentimentos morais. Isto provocou uma importante consequência na esfera social, propiciando o princípio democrático da cidadania.

Por essa razão é que a busca pela originalidade passou a constituir um ideal da verdade para com o próprio sujeito. O ser autêntico é aquele que se vai preocupar em estabelecer compromisso consigo mesmo e não só com as premissas sociais. E é dentro desta concepção acerca da nova identidade, oriunda de dentro de cada ser, que o reconhecimento da identidade única, singular de indivíduos ou grupos, constituirá a diferença, nas políticas públicas.

---

<sup>3</sup> (...) “crise das crises de identidade”. Cunhada e popularizada por Erikson e aplicada às coletividades sociais e políticas por Lucian Pye e outros, a noção de “crise de identidade” se expandiu nos anos 1960 – para as próprias reflexões de Erikson sobre as origens e vicissitudes da expressão, (1968, p. 16). A crise se tornou (paradoxalmente) crônica; e as crises putativas de identidade proliferaram-se a ponto de destruir qualquer sentido que o termo tivesse.

Parece haver, portanto, uma problematização, entre diferentes polos, na relação entre a pós-modernidade e a constituição das identidades dos sujeitos, que aponta para uma crise ao nível das percepções sociais, como aponta Bauman (2001). Ao empregar em suas obras o termo “liquidez” ou “fluidez”, para expressar o dinamismo corrente dos tempos modernos, observa que, diferentemente daquilo que é sólido “os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la” (2001, p. 8).

Portanto, diante da concepção líquido-moderna em que tudo tende a ser volátil, as relações humanas perdem também a sua consistência e a estabilidade, que parecem se “liquifazerem” com certa facilidade. Assim [...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, sendo necessário compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas Hall (2007, p. 109).

É dessa maneira que se pode compreender a identidade docente como pertencente à categoria das crises identitárias, pois as posições de sujeito que lhe são atribuídas, por diferentes discursos e instituições sociais, vão marcar as suas atividades profissionais e representar o conjunto na linguagem, dos discursos sobre os modos de ser do professor. Dessa forma, os processos de construção da identidade docente, terá um significado social que o próprio docente atribui a si próprio e o outro à educação escolar.

A confluência entre essas representações sociais, que são múltiplas e esfaceladas, por vezes não veiculam o discurso pessoal do docente, que se vê representado de uma forma genérica, e que acabam por remetê-lo à ideia social que se tem do professor, cumpridor de seus propósitos heroicos, missionário e redentor social; levando-o a assimilar as representações a ele atribuídas, até a identificação imposta, por meio da correspondência com a sua realidade profissional. E assim, essas incorporações sociais representam a crise da identidade docente que, para além desta justificativa de redentor social, também relega ao professor o distanciamento de sujeito

Comentado [AS13]: Não será antes "um"?

trabalhador que, arbitrariamente reduz a sua imagem pelo viés afetivo de uma figura próxima, como ser chamado de “tia”, as professoras e de tio aos “professores”.

Este apelo social representa uma construção de proximidade da profissão docente com a imagem afetiva que o professor tem de incorporar na sua identidade, como se o facto da desvalorização social e do empobrecimento da carreira de professor, fossem encobertos por tal feito social; agravando a crise de se pertencer à uma categoria de trabalhadores, que não são identificados propriamente por esta qualidade e mais pela correspondência de suas responsabilidades sociais.

Neste escopo, incluímos a identificação do sujeito docente como um ser propenso às modificações, perante o reconhecimento de suas individualidades e diante da identidade do grupo a que pertence. Isto abre espaço para a discussão em torno do pensamento sobre a complexidade das relações que envolvem a identidade e encaminha o pensamento sobre as novas ilustrações, que procuram dinamizar e interconectar a realidade, numa abordagem holística que envolva o mundo em sistemas mais unificados, melhores do que os que os modelos tradicionais traziam a respeito das identidades.

Assim, pela evidência com que as atividades docentes são envolvidas em questões em torno da filosofia, literatura, políticas e intelectualidade, consideramos este conjunto epistémico, como marcas importantes para se discutir o percurso da construção das identidades. Isto leva-nos a estabelecer, primeiramente, um diálogo com o pensamento de Jacques Derrida (2000), justamente porque implica romper com a relação binária de hierarquia ou supremacia, que o pensamento Ocidental mantinha sobre a conceção de ligação entre os termos. Portanto, buscamos mais informação sobre a proposta das análises e os processos complexos da identidade, ao nível das considerações sociais fenomenológicas.

A complexidade das relações entre as partes do sistema é essencial para entender a realidade, pois são mais importantes do que as próprias partes, visto que são elas que definem

como o sistema funciona. Ao abrir questionamentos para descrever a realidade e o comportamento humano, o pensamento complexo investiga e analisa de forma mais abrangente de **que** maneira os acontecimentos podem ser relacionados entre si, ligando-os em interações constantes, ou seja, por meio da transdisciplinaridade podemos imaginar bem mais do que o que o pensamento reducionista propunha.

**Comentado [AS14]:** Verificar se esta é a norma escrita correta

Por isso, a complexidade das relações entre fenômenos e eventos naturais humanos é infinita e não podemos circundar o nosso pensamento aos limites da ciência ou da filosofia, pois há que se considerar a relação complexa entre a ordem e a desordem, chamados pelo estudioso Edgar Morin (1990)<sup>4</sup>, de entropia e neguentropia. Segundo o princípio da termodinâmica, isto significa que o grau de desordem de um sistema, será maior, quanto maior for a variação e multiplicidade do seu alcance, ou seja, todo o processo de ordem se dá em função de uma maior desordem – e esta entropia tem como consequência o desgaste de energia, que só será reabastecida se for provocada ao ponto da combustão térmica, acentuando-a em sua crescente dicotomia, buscando energia e informação no exterior, no ambiente.

Justamente partiremos desta desordem, provocada pelo ponto desta suposta rutura, entre o ser individual e o ser profissional, para posicionar os elementos que contribuem para a perda da consistência e estabilidade nas relações humanas; numa justaposição que se liquefaz, traduzidos nas relações voláteis e fluidas da sociedade líquido-moderna. As relações – tão importantes para o “fazer” docente - liquefazem-se com mais facilidade do que se pode acompanhar. De maneira que, os valores constituídos pelo *habitus*, não chegam a se solidificar,

---

<sup>4</sup> *grifo nosso* - Para Morin, tal constatação aponta para além de uma questão de lógica entre o funcionamento de máquinas vivas e de outras máquinas; ela “mostra que há um elo consubstancial entre desorganização e organização complexa, pois que o fenômeno de desorganização (entropia) prossegue o seu curso no ser vivo mais rapidamente, ainda que na máquina artificial, mas de maneira inseparável, há o fenômeno de reorganização (neguentropia)”. The Theory of Complex Thought as a contribution to the epistemological discussion of the studies of Religion - Adriel Moreira Barbosa - Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

pois a velocidade com que as relações se dão, não permitem permanecerem tempo suficiente para substanciar e corporizar qualquer forma de agir.

E é justamente por este motivo entrópico que as relações se renovam, porque se liquefazem e não se fixam a qualquer forma, pois estão sempre propensas a mudar e cabem na dinâmica da vida moderna, que diferentemente da forma como eram vistas as relações anteriormente, não apontam para nenhum tipo de solidez. Assim, a identidade docente sempre estará ocupando espaço no devir de novas descobertas na sociedade moderna, pois ela é aquela

(...) em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. (Bauman, 2009, p. 7).

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

A construção de novos paradigmas em ambiente diferente, por si só, é um fenômeno entrópico. Porquanto, há uma ordem epistemológica, que busca amparo justamente no referencial de costume, ou seja, naquilo que conhecemos como realidade e que, de repente, desaparece e se esfacela. É o que acontece com o professor diante de suas práticas letivas e seu referencial de costume. Esta desordem busca restabelecer-se conjugada à realidade que agora se move, em razão do fenômeno da mudança, justamente porque “A complexidade não está à margem do fenômeno real. Ela é o seu princípio mesmo. O fundamento físico daquilo que nós chamamos realidade não é simples, mas complexo”.<sup>5</sup> (Morin, 1990, p. 251)

Assim, o docente precisará ter a habilidade de conjugar várias personalidades, a fim de *outrar-se*, tornar-se em muitos outros tipos identitários, até que se reconheça a si próprio, por meio das observações que faz, dos tipos sociais, ao empreender conseguir unir, numa só distinta personalidade, a identidade que passou a vestir, pois desse modo “A natureza da prática educativa,

---

<sup>5</sup> La complexité n'est pas à l'écume phénoménale du réel. Elle est à son principe même. Le fondement physique de ce que nous appelons réalité n'est pas simple, mais complexe. Morin, 1990, p. 251

a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre.” (Freire, 2005, p. 28). Então, será no conhecimento das partes, como a política e os outros aspetos estruturantes, que o processo da identidade profissional encontrará maneiras de adquirir sustentação, por meio da observação e da prática educativa vivenciadas, dentro e fora do meio escolar.

Bourdieu (1980)<sup>6</sup> mostra que:

(...) a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de *familiaridade* com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podemos chamar de *objetivista* (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) (que) constrói relações objetivas (isto é, econômicas e linguísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma rutura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* (que) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. (Bourdieu, 1983b, p. 46-47)

O autor pontua que é por meio do agir cotidiano e da troca constante entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, que a aparente oposição entre a realidade exterior e a realidade individual<sup>7</sup> são conciliadas, dado que são orientadas pela constante troca dentro do sistema de esquemas individuais, que por meio das disposições estruturadas socialmente e estruturantes, ao nível das absorções mentais, são alimentadas pela existência de condições sociais específicas, presentes no cotidiano. A noção de *habitus*<sup>7</sup>, empreendida pelo autor, leva-nos a refletir sobre a importância da multidisciplinaridade dos saberes à educação e a autonomia proporcionada por

<sup>6</sup> Bourdieu, Pierre. L'identité et la représentation: éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. Actes de la Recherche en sciences sociales, Paris, n. 35, p. 63-72, 1980.

<sup>7</sup> **Grifo nosso** - *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

**Formatada:** Avanço: Esquerda: -0,5 cm

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

**Comentado [AS15]:** Verificar a correção desta referência, pois colocada desta forma significa que no seu trabalho utiliza duas obras de Bourdieu datadas de 1983!

**Formatada:** Justificado

**Formatada:** Normal, Justificado, Padrão: Limpo

**Formatada:** Espaçamento entre linhas: simples

meio da aprendizagem e da sua relação com a cultura, de uma maneira geral.

O professor inicia a construção da sua identidade profissional antes de iniciar-se na sala de aula, propriamente dito. Por meio da sua experiência como aluno, pôde observar a didática dos seus professores e as interações sociais que mantinham com os seus pares e a relação professor-aluno, e que, de alguma maneira, selecionou o seu futuro profissional. É enquanto aluno que a identidade profissional docente se vai delineando, para mais tarde mobilizar os saberes em torno das aprendizagens ocorridas durante o seu percurso sociocultural. Então, é na prática educativa que se constrói os saberes, que tanto aprende quem ensina, quanto ensina quem aprende ao ensinar, que se vai construir a malha socioprofissional docente.

Tardiff (2011) diz que os saberes são temporais e leva em consideração a relação valorosa que os mesmos mantêm com a história de vida na formação docente, principalmente a que diz respeito ao percurso de vida escolar. E que são nos primeiros anos iniciais do trabalho docente que procura estruturar a sua prática, mas já convencido de que a mudança será necessária, para adequar novos preceitos, em decorrência do valor do devir pedagógico.

Assim é que as práticas educativas passam a fazer parte da construção da identidade dos professores. Por que são construídas historicamente em sua formação escolar e fora da escola, e que por serem empíricas, e mudarem constantemente, afetam as práticas cotidianas, incidindo num constante aprendizado que ajudará a definir as suas crenças, as suas concepções sobre a profissão, a sociedade e o mundo.

E a partir desta entropia gerada pelas experiências advindas das futuras e passadas aprendizagens, que a identidade docente vai constituir os seus saberes originais, dimensionada pela razão iterativa do saber-fazer, que implica decidir, ou supor decidir, sobre quais parâmetros das aprendizagens repousará a prática educativa em constante mudança. Os saberes originais são, desse modo, a parte distinta em relação à formação profissional, pois apresentam uma conjugação de valores adquiridos na prática, que a formação não contempla. Por isso, podemos tomar como

exemplo a afirmação de Bauman (2005) de que “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta (...)” (Bauman, 2005, p. 19).

Isto ajuda-nos a pôr em perspectiva o foco deste trabalho, por situarmo-nos na observação da construção dos valores e das mudanças pedagógicas ocorridas na identidade do professor e por entender que a prática profissional docente está sempre em complexo processo contínuo. E também por perceber que a identidade possui um carácter ambíguo, visto que depende ao que nos estamos a referir, quando a pronunciamos, para ser compreendida como uma fraqueza ou como uma fortaleza. Por isso mesmo é difícil definir tanto estatuto, estipulando as construções em torno das identidades, como critérios agregadores permanentes.

Então, de que maneira podemos analisar este fenómeno tão múltiplo, transitório e completamente fluido, se a cada nova experiência docente há uma incorporação de novos valores e de novos saberes? Talvez aqui importa saber o que ficou cristalizado de cada experiência vivida, tanto mais do que o que virá, pois, a depender deste tempo verbal, só as incertezas é que prevalecerão.

Percebemos que a identidade docente é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado, que vai resignificar-se a partir dos constructos sociais que dão base à sua profissionalidade e que também se constrói pela contradição, presente no seu fluxo pedagógico, constituindo-se num corpo organizado de saberes e num conjunto de normas e valores (Benites, 2007). Tal como anuncia Tardif (2002, p. 56), parafraseando Marx: “(...) toda *práxis* social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador”.

E continua a dizer que, trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação

numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (Dubar, 1992;1994)<sup>8</sup>. A identidade do trabalhador é modificada pelo trabalho que executa e, não só no sentido de se fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, e isto é o que faz desencadear uma crise, que não resolve a problemática do uso que fazemos de nós mesmos, para conosco próprios, e o uso que fazem os outros da identidade que aparentamos portar.

É, portanto, no uso das práticas cotidianas e na preocupação com a atividade profissional, que o docente encontra maneiras de lidar com a problemática negociação, entre aquilo que é, e como se vê, da forma como é visto pelos seus pares. Sua identidade será marcada pela sua vida profissional que, aos poucos, o vai tornando no seu próprio *ethos*. Assim, não há trabalho teórico ou técnico que o prepare para desempenhar o papel de professor, pois somente com a formação técnica e profissional, não conseguirá abarcar tudo o que a profissão docente lhe propõe.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e a sua identidade, também vai modificar a sua forma de trabalhar. Por isso, o professor no seu fazer cotidiano, depende das observações feitas acerca da sua própria identidade, para converter o pluralismo da episteme que lhe é acometido, nos valores agregados, com o passar do tempo, que apesar da liquidez da contemporaneidade, procura sempre manter vínculo com aqueles com os quais possa ser identificado por quem é, e por quem torna-se, profissionalmente.

Nesse sentido, alguns aspetos parecem importantes de serem debatidos. A primeira circunstância é a que se refere a compreender os significados que envolvem a identidade profissional e, depois, os fatores que interagem entre si, marcando as representações que o ato de ensinar traz à tona, como a urgência dos educadores em serem capazes de criar grupos de identificação. E sobre isto, responde (Garcia, Hypólito e Vieira, (2005, p. 54-55) que compreendem como: (...) uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas

---

<sup>8</sup> Para Dubar, o aspeto que determina a socialização profissional, consiste na negociação de forma identitárias que viabilizem um retorno de si para com a identidade do outro.

funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (...).

**Comentado [AS16]:** Seguir a norma da citação indentada, pois tem mais de 40 palavras.

Para além disso, há a necessidade de os sujeitos sentirem-se pertencentes ao esquema que o incorporará como sujeito, de gerar vínculos e manter afiliações que possibilitem compartilhar este sentimento de pertença, como postula Bauman (2005). Isto é importante para que a identidade não perca as suas referências, diante do pluralismo das escolhas morais e sociais. Contudo,

**Formatada:** Avanço: Esquerda: 0 cm, Primeira linha: 0,77 cm

[...] quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso. (Bauman, 2005, p. 30).

**Formatada:** Justificado, Avanço: Esquerda: 0 cm, Primeira linha: 0,77 cm, Direita: -0 cm

Por isso, a responsabilidade do professor, para com a sua função social, aponta para o comprometimento e o grau de autonomia que mantém com o seu fazer pedagógico, salientados pelos quesitos que são adquiridos, por meio do seu percurso escolar e das várias influências que teve, durante a sua vida. De facto, este processo, que é parte indelével de seu caráter, está fortemente atrelado à cultura e às exigências que se apresentaram durante o seu percurso identitário. E que só se vai apresentar pela construção dos fatores necessários à demanda do contexto, numa (re) construção de si mesma, perante a sua própria transformação permanente, como algo que

(...) só nos é revelada se for inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda (...) (Bauman, 2005, p. 21-22).

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

**Formatada:** Avanço: Esquerda: 1,25 cm, Espaçamento entre linhas: simples

E assim “(...) aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor com sua cultura, seus ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.” (Tardif, 2002, p. 57), vai construindo-se a si próprio a partir de dentro para fora, contudo, como lhe são exigidos conteúdos cada vez mais plurais e racionais técnicos, acaba por ser desprezado na sua personalidade, na sua identidade, que não quer saber quem ele é. E como as ciências de vários saberes, ainda não deram conta de explicar, quais são as diferenças individuais de apropriação de construção de saberes, inseridos no processo de (des) construção da identidade docente, a desestabilização provocada pela rutura das correntes hierárquicas.

Logo, o pensamento Ocidental e seu conceito binário de dentro e fora; corpo e mente; forma e sentido, que cedeu lugar às investigações ligadas ao processo de Desconstrução, registaram a vontade de se fazer o processo inverso e assim

Fazer justiça a essa necessidade significa reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia (Derrida, 2001, p.48).

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

É dessa maneira que a construção da identidade docente reitera a necessidade de considerar a sua identidade um sistema flexível, pois opera na mudança das disposições do *habitus*, que na perspectiva de Anthony Giddens (1944), considera que a realidade das transformações da modernidade é um fenômeno da reflexividade<sup>9</sup>, e não só das sedimentações da vivência nas instituições tradicionais, mas, e, ainda, um estímulo que se alimenta da própria trajetória, mediada pelo passado, na construção de uma identidade social em constante mutação.

Ao procurar refletir qual é o seu papel social, o professor adentra no interior da identidade em construção e procura dialogar com os sistemas sustentadores, que balizam a sua conduta

<sup>9</sup> grifo nosso - Especificamente, esse autor considera a realidade das transformações da modernidade por três critérios: as novas redefinições das noções de tempo e espaço, os mecanismos de desencaixe e, por último, o fenômeno da reflexividade.

**Formatada:** Justificado

profissional. Ao revelar quais são esses pressupostos sustentadores, necessariamente, também revelará suas ambiguidades e suas contradições. Então, a desconstrução do sistema se revelará como um processo de análise reflexiva no interior desse discurso e desequilibrará essas premissas, a fim de ampliar seus limites.

Vale dizer que o sentido empregado ao desenvolvimento profissional docente e as características o acompanham, ressaltam o valor da prática epistemológica, contrária ao valor reducionista, que antes assegurava a sua eficácia, por meio de um conjunto de técnicas formativas (Nóvoa, 1991). Assim, o saber da prática e da experiência tornam-se meios primordiais para se compreender o fazer pedagógico, suas decisões e outros questionamentos vinculados à profissão docente (Sarmiento, 1994).

Muitos teóricos, como Alet (2001, p.31), concordam com o facto de que, a dimensão prática na carreira do professor constitui uma pluralidade de saberes, que foi construída com o passar do tempo e que por isso apresentam mudanças em suas habilidades

(...) o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas as situações anteriormente vividas. (Alet, 2001, p.31)

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

Assim também diz o sociólogo francês, Claude Dubar (2005), quando aponta para a importância do estudo da identidade na dimensão profissional e alerta, que é ainda, por meio do trabalho, que as construções das identidades são instrumentalizadas e condicionadas aos resultados dos diversos processos de socialização, pelos quais são submetidos os sujeitos. Portanto, é na imersão do professor em uma cultura profissional, onde vai construir de forma contínua, saberes relacionados à profissão, que lhe são únicos, que a sua própria herança subjetiva, ou seja, a sua história epistemológica, a sua história de vida, serão tornadas em sucessivos processos de aprendizagem e transformação, relacionados com sua identidade.

## 1.2. Relações entre a identidade e o desenvolvimento profissional docente

Villegas–Reimers (2003, ~~apud~~ como citado em Marcelo, 2009, p. 10-11), reflete que o desenvolvimento profissional docente é um processo em longo prazo, por se tratar de acontecimentos em contextos concretos, que têm relação com os processos escolares e com a colaboração. E que pode adotar diferentes formas em variados contextos e de que não existe um único modelo de desenvolvimento profissional aplicável universalmente. Para além dessa premissa, também aponta que este desenvolvimento é baseado no construtivismo, pois o professor é um sujeito ativo que constrói seus próprios saberes, a partir de suas próprias experiências.

E a identidade profissional docente, do ponto de vista do entendimento desse processo, é entendida como um todo, que reveste a identidade social, segundo coloca Domínguez ~~(et al-~~ (2015), e que surgem em processos de socialização, que incorporam elementos inerentes à sua subjetividade e objetividade. É também configurada pela importância do autoconhecimento e do reconhecimento pelos outros. Portanto, como identidade social, ela pode emergir a partir da reflexão e das histórias de vida.

Dubar (2005) diz que a construção da identidade pode ser caracterizada como “os processos de formação identitária que surgem na interação de transações “internas”, ao indivíduo e transações “externas”, entre o indivíduo e as instituições com as quais interage”, posicionando-se contra a perspectiva que faz a dicotomia, entre o macrossocial e o microsocial. O autor define a identidade como o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constrói os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136).

E continua a dizer que

(...) identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneiras problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. Problemáticas, dado que a

“A experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu...de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui...e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos (Dubar, 2005, p. 135).

**Comentado [AS17]:** Estas aspas existem mesmo no original?

O autor propõe que a identidade seja analisada a partir de algumas categorias<sup>10</sup>, como as identificadas no Processo relacional e no Processo biográfico, que preveem algumas identificações distintas, no que é a identidade para o outro, e a identidade para si; nomeadamente os “Atos de atribuição” e os “Atos de pertencimento”. Do ponto de vista dos Atos de atribuição, Dubar (2005) coloca que o tipo de pessoa que se é, está relacionado com a forma como se é visto pelos outros e que isto dá-nos uma uniformidade perante as categorias sociais, pois somos rotulados pela identificação com instituições julgadas estruturantes e legítimas, as quais atribuem-nos categorias genéricas, com que passamos a ser conhecidos numericamente.

No processo biográfico, como é suposto perceber, acontece ao contrário. Nos Atos de pertencimento, o tipo de pessoa que se diz ser, é uma identidade predicativa do “Eu”, pois reivindica para si, o direito às experiências das estratificações sociais e da identificação com categorias e instituições julgadas atraentes para o seu desenvolvimento. Colocada dessa maneira e dentro dessas categorias sociais, a identidade do professor não é a mesma identidade com a qual ele se identifica pessoalmente, é, antes, aquela com que é identificado pelos outros, pois pertence às categorias que o nomina e o agrupa. Ou seja, na distinção entre a identidade atribuída pelo outro e a identidade atribuída por si próprio, existem transações objetivas/subjetivas, nas quais são expressos os rótulos e categorias pertencentes ao sujeito, e que o vão impulsionar à identidade visada, marcando assim, a sua infinda dualidade.

Por este viés, a socialização através dos processos de interações com o outro é dada numa constante reconstrução de si, em função do espaço-tempo cultural com que as estratégias das acomodações no interior dos conflitos identitários, apontam para possíveis caminhos na

<sup>10</sup> Categoria de análises da identidade. Fonte: Dubar, C. (2005). A socialização. In: Construção das identidades sociais e profissionais (p. 142). São Paulo: Martins Fontes

desconstrução e reconstrução da identidade docente.

Já para Lahire (2004), a construção da identidade profissional não repousa no facto da dualidade identitária ser marcada por conflitos, como pontua Dubar. O autor tenta compreender o aspeto da identidade, numa perspetiva que incorpora a dualidade, em termos de tensões disposicionais e que derivem desses conflitos; permitindo, na sua conceção, uma descrição macroestrutural quanto aos marcadores e formas identitárias que não podem ser resolvidos com a junção que faz Dubar sobre os aspetos da identidade profissional, uma vez que não permite caracterizar individualmente, quais são os exatos fatores que influenciam na construção da identidade profissional. Posto que, alguns professores que foram submetidos a processos de socialização, praticamente idênticos, podem interagir com processos de formação inicial e continuada, de formas tão diferentes.

O sociólogo explica que nem sempre a identidade é a categoria que melhor explica os modos de identificação do sujeito, pois no conflito identitário, que pode ser a maneira como somos vistos pelo outro, somos induzidos a acreditar naquilo que de nós depreendem; entre uma identidade que nos é atribuída e uma outra, a que eu me atribuo. Portanto, a ideia de que o sujeito possui uma coerência identitária, formada pela dualidade, é inexistente do ponto de vista das tensões disposicionais, pois “O sentimento de “coerência identitária”, pode ser produto de sujeitos dotados de um património de disposições bastante heterogêneo, pois a heterogeneidade das disposições não se traduz de forma automática em pluralidade identitária ou em conflitos identitários (Lahire, 2004, p. 317-318).

Assim, os sujeitos atuam orientados por um conjunto de disposições plurais, que se vertem em pluralidade de formas identitárias e não como uma categoria que procura, por um princípio unificador sociológico, definir o sujeito. Portanto, partindo do aporte de Pierre Bourdieu, Lahire acredita que o *habitus* pode ser interiorizado pela maneira peculiar com que os sujeitos se apropriam das disposições cotidianas. Apesar do autor não referenciar exatamente quais seriam

essas disposições, em todo o caso, nos dá indícios de como as disposições são adquiridas “Em qualquer dos casos, não dispomos de nenhum exemplo de construção social, de inculcação, de incorporação ou de “transmissão” dessas disposições (...). Elas são simplesmente deduzidas das práticas sociais (alimentares, desportivas, culturais...) mais frequentemente observadas – estatisticamente – nas pessoas objeto de investigação” (Lahire, 2005, p. 15).

**Comentado [AS18]:** Destacar citação, tem mais de 40 palavras.

Para o autor, a ideia de reprodução social, conceituada por Bourdieu como *habitus*, não favorece a pluralidade e a heterogeneidade incorporadas nas sociedades. É preciso que haja uma disposição regular, para que o hábito apareça como resposta social às várias situações do cotidiano, necessitando ser estudada individualmente, em escalas que requerem um patrimônio de disposições que sejam ativadas ou atualizadas, a depender do contexto inserido e que, por isso mesmo, não existe um único princípio que seja gerador dessas práticas sociais.

Portanto, as disposições são entendidas como heranças imateriais, constituídas nas formas de ver, sentir e agir, pois são sedimentadas a partir de experiências socializadoras do passado, nos diferentes contextos de ação e na própria trajetória de vida. Dessa maneira, a teoria do *habitus* não consegue explicar as variações individuais que são mais propícias ao indivíduo contemporâneo. Por isso, o autor se propõe a pensar em uma sociologia em escala individual. Lahire distingue três maneiras de socialização, pelas quais essas disposições podem chegar até os indivíduos: a) Por treino ou pela prática direta; b) de maneira silenciosa, pela segregação sexual e pela divisão de territórios; c) através da incorporação de valores e das normas ideológico-simbólica. Essas disposições não se configuram em hábitos de ação.

Por isso, o desenvolvimento docente profissional dependerá das disposições e saberes, decorrentes de experiências socializadoras, que ocorrem em diferentes contextos, e que marcam a relação com o conhecimento. Por que as constituições identitárias não escapam da dualidade entre a imagem que o sujeito constrói de si e a que lhe é atribuída pelo grupo onde está inserido. Daí dizer, que a forma de agir e pensar do professor são suscitadas pela desconstrução da crença que

o condiciona a um *habitus* “professoral” e isto possibilita olhar para além da socialização. Concordamos com André (2010), p. 176) de que “o processo de constituição da identidade profissional deve ser (...) um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, às atividades e experiências de desenvolvimento profissional dos docentes”, considerando as trajetórias sociais dos envolvidos, suas disposições e saberes.

Seguindo a linha da desconstrução, que longe de se apresentar como sinônimo de imprecisão, busca na compreensão da ambivalência, o pensamento paritário, para se pensar as oposições dialéticas, a oposição binária em escalas hierárquicas não ajuda a construir a estrutura dos questionamentos, em torno da identidade. Assim, segundo Jacques Derrida (2001) “marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior aquilo que estava na posição superior, que desconstrói a genealogia sublimante e idealizante da oposição (...), ajuda a decompor as operações em torno do pensamento metafísico ocidental, ao proporcionar questionamentos, deslocamentos, realocações de conceitos que eram considerados canônicos, pois é na pós-modernidade que a identidade cultural se tornou mais complexa.

Hall (2006) diz que a identidade cultural se tornou complexa e fluida e, se no passado eram definidas rigidamente através de identidades nacionais, étnicas, culturais e de gênero, agora estão se fragmentando e se (re) articulando. Na modernidade, as identidades são mais multifacetadas, interconectadas e “culturalmente relevantes”. O autor argumenta que as pessoas estão a criar identidades e a redefinir as antigas concepções, como resultado de uma combinação de influências culturais e sociais. Assim, os sujeitos podem se autodefinir como parte de uma cultura ou de um grupo étnico, mas também podem ser influenciados, pela exploração e interação com culturas diferentes.

Dessa maneira, a identidade cultural na pós-modernidade é um tema complexo que trouxe grande notoriedade a respeito das várias formas de interpretação, quanto aos sujeitos, e as suas idiossincrasias. Os questionamentos do sociólogo elucidam que a identidade cultural pós-moderna

**Comentado [AS19]:** Onde termina a citação? Não colocou o fecho das aspas e, sendo uma citação direta, tem que colocar o número de página!

está em constante mudança e é sempre redefinida e renegociada a cada momento, pelo fator multifacetado que possui, e que, em vez de ser vista como algo fixo, deve ser vista como algo dinâmico, que muda com o tempo e a experiência. E que é através de uma série de processos complexos e interativos, como a influência dos meios de comunicação, da cultura popular e das relações de poder, que podemos analisá-la.

Assim, é através da experiência pessoal, dos fenômenos históricos, da religião, das relações interpessoais e da negociação de significados entre os diversos fatores, como classe, gênero, etnia, língua e cultura, que as diferenças entre as pessoas podem tornar a identidade mais complexa, pois é diretamente influenciada por várias camadas culturais. A visão de Hall (2006) sobre a identidade cultural na pós-modernidade oferece uma perspectiva para entender o significado da identidade em um contexto pós-moderno. Sua teoria sugere que a identidade é construída a partir de um conjunto de fatores interconectados, o que torna possível compreender e reconhecer o que é significativo para a construção de uma identidade cultural pós-moderna.

Portanto, consideramos que os pressupostos em torno das ligações identitárias possuem um caráter movente e bastante difícil de ser delineado, por conta das várias influências que constituem os sujeitos. Pensar uma identidade profissional, no escopo que abarca a profissão docente, é pensar no deslocamento de velhas proposições, em detrimento às incertezas da identidade cultural. E mais, é afirmar que esta identidade cultural docente na pós-modernidade se coloca como uma forma de resistência à desigualdade e à desestabilização, proporcionada pelo material simbólico, que compõe a socioprofissionalização e que considera as novas narrativas de identidade, fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva, que reconhece a diversidade cultural e respeita os direitos dos indivíduos.

Para Paul Ricoeur (1992) a identidade se baseia na narrativa e é composta de três elementos principais: memória, projeção e seleção. A memória é o processo de lembrar e reconhecer o passado, enquanto a projeção é o processo de construir o futuro e a seleção é o

processo de escolher o que deve ser incluído ou rejeitado. Ricoeur acredita que é através desses três elementos que a identidade é formada, posto que a narrativa é uma forma de autoconhecimento, pois nos permite compreender e interpretar as experiências do passado. Ela também nos ajuda a construir um senso de identidade ao nos possibilitar olhar para o futuro e escolher o que é importante para a nossa constituição social. Assim, argumenta o autor, a narrativa pode ser usada como um meio de expressão, pois nos permite contar nossas histórias de forma única e individual e ajuda na compreensão do *pathos*, como localização identitária.

Segundo Pinho e Andrade (2004), a formação inicial de professores baseada em narrativas, pode contribuir nas estratégias de autopercepção, que é importante para a aprendizagem e a construção da identidade profissional. Para Bruner (2002), a forma dialética de expressão humana, na qual as memórias e a imaginação se fundem, é chamada de narrativa, que atuam diretamente na (re)construção do Eu. Não obstante, Schultz e Ravitch (2013) sublinham que são as narrativas que permitem a compreensão dos processos complexos da aprendizagem e, que, por conseguinte, são essas histórias socialmente construídas e contadas, que agregam a identidade nuclear dos docentes. Uma vez que permitem dialogar com a dimensão das dinâmicas envolvidas da prática diária testada e que, por isso mesmo, são expressões de valores, normas e estruturas culturais, que podem ser escolhidas e geridas por quem as contam.

## CAPÍTULO 2 - AS NARRATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

### 2.1. As idiosincrasias narrativas

A construção da identidade docente é uma questão complexa que envolve diversos aspetos da vida pessoal dos sujeitos. Na partilha de suas crenças e valores, até nas competências e nas habilidades adquiridas ao longo da sua vida, o professor se forma e se transforma em interação com outros Nóvoa (2007). E é pela percepção entre as relações plurais, advindas de suas trocas e vivências internas ou externas, nos diversos momentos de sua vida, que também poderá perceber a mudança que se vai alterando na sua personalidade, ao tornar-se professor.

E por ser uma mudança relacionada à construção da identidade do “ser” professor e, portanto, também de si mesmo, este capítulo enquadrará as teorias que servirão no esclarecimento do processo da (des) construção da identidade docente, onde espera-se que o desenvolvimento dos significados e dos valores impressos nas teorias de: Abrahão (2008), Bamberg (1997), Cardoso,

Batista e Graça (2016), Catani, Bueno e Sousa (2000), Deppermann (2013), De Fina (2013), Dubar (1998), Foucault (2000), Freire (1996), Frasson e Campos (2008), Galeffi e Macedo e Pimentel (2009), Galvão e Luwisch (2005), Guanaes e Japur (2008), Hall (2011), Harré e Gillett (1999), Josso (1999), Macedo (2000), Marcelo (2009), Mogarro (2005), Moreira (2002), Nóvoa (2007), Oliveira e Satriano (2014), Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2017), Reis (2014), Rocha e André (2010), Souza (2011), Tardif (2014), Tardif e Raymond (2000), Timm e Abrahão (2015), Tirado e Gálvez (2007), Van Langenhove e Harré (2016) e Wendy Hollway (1984), contribuam na expressão da identidade docente.

Para se compreender essa construção, trataremos aqui de levantar as principais movimentações em torno dos conceitos teóricos que balizam as identidades descritas nas narrativas de vida. A fim de identificar as alterações e as ruturas presentes no fazer pedagógico, e delinear um retrato mais preciso - de como as histórias de vida são importantes para demonstrar as suscetibilidades de cada indivíduo - alguns teóricos como Galvão (2005) e Luwisch (2002) reconhecem que as linguagens textuais e orais possuem lugar central, quando o tópico é o reconhecimento de crenças e concepções, pois são elas que propiciam a oportunidade de reflexão sobre as diferentes situações educativas que foram significativas para os indivíduos.

Para além dessa consideração, as narrativas também podem ajudar a identificar padrões comuns quanto às práticas pedagógicas entre os professores, as relações com o seu trabalho e com o desenvolvimento da sua identidade profissional. Isto poderá auxiliar na clarificação de suas forças e de suas debilidades, pois através das histórias da sua vida, há uma propícia troca de saberes que traz à tona processos didáticos próprios, como a utilização de estratégias, para lidar com as pressões do cotidiano, e assumindo-se como formas de reflexão, de afirmação e transformação do “Eu” e de expressão do profissionalismo do narrador (Moreira, 2015).

(Abrahão (2008, p.14) declara que é por meio do uso das narrativas que podemos buscar não somente “os fatos que realmente ocorreram, mas os fatos de como o sujeito dessa narrativa os

significou ou (res)significou no momento da narração”. Assim, afirma a autora, “o narrador dá um colorido novo àquilo que deseja contar, priorizando fatos e acontecimentos que deseja trazer à tona. Portanto, é na elaboração da narrativa que o narrador pode também reconstruir a sua identidade, ao permitir-se aprender mais sobre si mesmo e sobre as suas complexidades, em contexto com a sua vida e com a vida do outro, durante o seu sempiterno processo de formação.

**Comentado [AS20]:** Onde acaba a citação? Não fechou as aspas. E sendo uma citação direta, tem que colocar o número de página!

Dessa maneira, segundo Rocha e André (2010, p. 80), a narrativa “é entendida como uma forma de escrita em que o autor descreve os episódios, acontecimentos, lembranças e memórias de uma forma peculiar e com riqueza de dados”. Destarte, a construção da identidade de um professor, deriva de aspetos interligados à sua história de vida e ao significado que este atribui à docência, e de como essa forma pessoal de expressão, adentram na “compreensão dos discursos produzidos pelos atores educativos no interior do espaço social que ocupam” Mogarro (2005, p. 11).

De modo preciso, o processo identitário docente requer tempo para acomodar as inovações que surgem e assimilar as mudanças presentes na prática pedagógica. Não é um dado inato, que se adquire da noite para o dia, mas sim “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Também é um processo longo e complexo que mescla o sentimento e o discurso de ser professor Nóvoa (2000).

**Comentado [AS21]:** Qual a referência desta citação?

Também requer o exame constante do “como faz” e do “por que faz” com os seus próprios saberes, e os saberes dos alunos. E por meio da interação social com o outro e das influências internas e externas percebidas por Cardoso, Batista e Graça (2016), o professor sempre introduzirá novos elementos nas ferramentas que escolheu trabalhar.

Nota-se, portanto, que é desse modo que o *eu* (pessoal), não poderá ser dissociado do *eu* (*profissional*), pois os elementos que os interligam, dependem do decorrer das ações e dos significados com que estas ações serão referenciadas. Assim “abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas

experiências e entra em contato consigo mesmo” (Catani, Bueno e Sousa, 2000, p. 168).

É, portanto, nesta esfera de multiplicidade das idiosincrasias individuais e do trabalho, que o docente adapta a sua característica individual do *self*, aos contextos da socioprofissionalidade, conferindo significado à identidade em construção. Ainda Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 168-169) afirmam que “as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros”. Daí a importância ambivalente das narrativas na construção docente. É o professor quem construirá o conjunto de valores em torno daquilo que percebe como vital para a sua formação. Por meio da autoconsciência do seu labor profissional, e ao mesmo tempo, pela conscientização das variadas influências externas que recebe.

De modo analítico, Pimenta (2002) diz que,

“a identidade profissional do professor é construída, dinâmica e constantemente, pelo significado que cada professor confere à sua atividade. Esse significado deriva dos seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, das representações, dos saberes, das angústias, dos desejos e, é claro, do sentido que tem em sua vida o fato de ser professor” (Pimenta, 2002, p. ??)

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

O que, pontualmente, revela que: “a docência é uma construção dinâmica, com uma diversidade de sentimentos, consciências, valores, significados e representações”, segundo Timm e Abrahão (2015, p.??) e que, por estar em constante movimentação, ela reconstrói-se na mesma esfera de disposições, com que são derivados os conflitos, ~~e~~ dos quais, ela também se alimenta. Por isso, a identidade docente é profissional e epistemológica. Primeiro porque é constituída por um campo específico de intervenções da *práxis* social, na qual lhe são exigidas as certificações pertinentes aos saberes adquiridos; e, depois, pela coadunação amplificada do conjunto de saberes epistemológicos, que são provindos das áreas do conhecimento didático-pedagógico e que estão ligados ao sentido da existência humana Pimenta e Lima (2017).

Josso (1999) diz que os estudos, baseados em história de vida, integram e valorizam os

conhecimentos sobre os sujeitos, pois reconhecem o percurso dos saberes, a partir da experiência humana e por ser definida por seus próprios protagonistas. Ao possibilitar que o professor entre em contato com diferentes memórias, as quais se constituíram durante a sua formação profissional e o seu desenvolvimento como indivíduo, também estabelecem um diálogo interior, capaz de fazer com que a história pessoal, por meio da anamnese, tome forma objetiva sobre o seu percurso como educador e como pessoa. É assim que nas pesquisas relacionadas à educação e aos seus saberes, a abordagem da *storytelling* ganha campo e importância, pois dialoga com o aspeto ligado às identidades, em caráter individual e sociocultural Nóvoa (2000).

Essa ideia é reforçada por Hall (2011, p.109) na discussão sobre identidades e representações sociais, ao vincular diferentes concepções acerca da reestruturação social docente, à evidência de que, por conta das grandes transformações sociais, há uma descentralização do homem em relação aos seus mecanismos de representação e de reconhecimento do mundo, fazendo com que a identidade se torne impermanente, uma vez que é dotada de uma multiplicidade oscilantes de outras possíveis identidades, mas perfeitamente identificadas com o sujeito em causa.

Nessa linha, o professor, que desempenha diversos papéis, tenta equilibrar-se entre o serviço das necessidades políticas, culturais e econômicas do atual contexto em que está inserido, e as suas necessidades individuais, que nem sempre condizem com o entendimento das mudanças provocadas pelo seu trabalho, pois é desta identidade em construção que derivam os aspetos que conjugam a sua história de vida, com o significado atribuído às suas práticas pedagógicas e com a sua formação.

Assim, abordar a trajetória pessoal do professor, implica levar em consideração que as narrativas que fizeram e fazem parte da sua vida, relacionam-se aos saberes adquiridos e perfazem o seu valor docente. Através do conhecimento compartilhado, por meio da relação com a história de vida e com o contexto social, econômico e cultural, ~~a~~ na ação conjunta de tais elementos

**Comentado [AS22]:** Está a fazer citação direta ou paráfrase? Daí decorre colocar ou não número de página.

agregadores, é que se poderá incluir novas ferramentas, para a constituição da sua identidade pessoal e docente. E é dessa forma que os relatos sobre as histórias de vida dos indivíduos tornam-se singulares e altamente epistemológicos, pois, para além de contar com uma genuína descrição dos saberes adquiridos, também se adequam na análise da trajetória pessoal e constituem elemento principal, para se entender a movente reconstrução identitária cotidiana do professor.

Por seu lado, as narrativas na construção da identidade docente trazem um referencial para a receção dos conhecimentos e saberes, que estão relacionados à interação própria do professor com os aspetos da sua formação, ao longo da sua vida, e que participam na construção da sua identidade, como elemento intrínseco da sua constituição. Para Tardif (2014) “[...], o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente” (Tardif, 2014, p.11).

Os sujeitos sentem a necessidade do pertencimento e de gerar vínculos, apesar da liquidez da contemporaneidade, e de se identificar, de modo a não perder suas referências, diante do mundo globalizado e tendencioso, onde as escolhas funcionam como valores e são marcadas pelo pluralismo dos agentes sociais, que nos sobrevém. Bauman (2005) esclarece que as filiações sociais, que atuam na definição da identidade, como sexo, país de nascimento, família e classe social, cada vez se tornam menos importantes e diluídas, do ponto de vista tecnológico e econômico, ao menos nos países mais avançados. E é com esse mesmo objetivo de pertencimento, que as pessoas buscam encontrar novos grupos para vivenciar a construção da identidade, ao assinalar que “[...] quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso. (Bauman, 2005,

p. 30).

Diante dos possíveis elementos que participam na construção da identidade docente, está a necessidade de se colocar em pauta a sua história de vida, tendo em vista que as suas vivências adquiridas antes da formação como professor, são elementos para a sua constituição profissional, pois retomam afetivamente as experiências que o ajudaram a formar. Portanto, Tardif e Raymond (2000, p. 216) afirmam que [...]“[...] a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso”. Por isso, nas relações de convivência entre os seus pares e no envolvimento com o local de atuação profissional, o docente participa da socialização entre os sujeitos e afirma o seu pertencimento junto ao grupo, ao se sentir integrado e igualmente colocado entre os seus.

Nesta perspectiva das narrativas, como suporte para explorar determinados elementos junto ao processo da construção docente, a forma confessional com que os relatos de vida são construídos, referenciam certa intimidade, em tom reflexivo, a partir da contemplação de suas experiências como sujeito social. Entretanto, por mais aplicável que seja ao mote das influências coletivas, esta experiência da narrativa é diferente porque expõe o sujeito, para além da perspectiva do “ser professor”. Moreira (2002) diz que devido ao sistema educacional promover uma espécie de competição entre os professores e criar uma tendência de homogeneização dos conteúdos a serem aplicados na sala de aula, os docentes tendem a agirem de forma complexa, na busca pela inserção de suas particularidades identitárias heterogêneas, frente a uma programação tão fechada para os propósitos da sua reconstrução.

Por conseguinte, a desvalorização do conhecimento, baseado na história de vida do educador, é feita pelo discurso padrão do ensino, que não considera como importante, o percurso de vida dos seus agentes, desprezando as interferências obtidas pelo docente, aquando da sua formação como pessoa, ao perder a oportunidade de perceber que o docente se modula e direciona

suas ações, fundamentados pelo seu discurso interior. Segundo Nóvoa (1995), tal facto acontece pela não assimilação da atividade educativa com o desenvolvimento pessoal do sujeito e por ignorar sistematicamente os percursos individuais, como frente para se construir uma educação mais inclusiva.

Isto leva a crer que nas considerações a respeito de como o indivíduo tornou-se professor, a bagagem que o trouxe até ali, é insignificante para edificar novos propósitos para a educação. O autor continua a dizer que é necessário que se encontre uma ponte entre estas conceções individuais e profissionais, porque somente assim é que os professores irão se apropriar do seu fazer docente, baseados nos saberes escolásticos de sua formação e na sabedoria das suas experiências, pelas histórias de vida. Pois é com isto que a identidade profissional docente, que é formada por uma complexa rede de histórias, conhecimentos e processos de interligações, vai construir a sua identificação, a partir da evolução de si mesma, pelo compromisso que tem com a sua aprendizagem passada.

## **2.2. A importância das histórias de vida na (re) construção da identidade docente**

A identidade profissional não é tanto uma pergunta a “quem sou eu, neste momento”; quanto é a resposta “do que eu quero vir a ser” futuramente. Esta discussão ultrapassa as limitações deste trabalho, porém, é importante ressaltar que, no campo das narrativas, como fator de importância para a (re) construção da identidade profissional docente, as escolhas subjetivas que faz o indivíduo, recaem por sobre as alterações nos percursos que se irão construir na sua profissionalidade.

Percebe-se, portanto, que os itinerários identitários não são fixos e dependem da relação com o quadro social a que o sujeito está colocado. Dessa maneira, os percursos individuais dos sujeitos mesclam-se aos conteúdos profissionais, e envolvem a tangibilidade multidisciplinar dos

dois mundos, de formas identitárias diferentes, mas complementares. Como postula Dubar (1998):

“

Desta forma, o percurso identitário, ao ser analisado em seu aspeto subjetivo chamado de biográfico ou identidade para si, bem como por seu aspeto objetivo, propõe construções a partir das relações com os outros, denominando-a de identidades sociais” (Dubar, 1998, p.??).

Entende-se que a identidade docente, em sua dimensão, forma-se atrelada ao desenvolvimento da carreira profissional, quando “através da nossa identidade os percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (Marcelo, 2009, p. 112). Ao narrar sobre as suas escolhas, os docentes permitem-se refletir sobre a sua biografia, e têm a oportunidade de entender as novas ligações que se vão formar, ao redor da sua constituição profissional, dentro do seu contexto social e nos espaços de organização de formação.

Nessa linha, as análises sobre as subjetividades do professor e a interpretação das organizações institucionais, bem como das pluralidades pessoais, permitem identificar dentro do seu universo de valores e crenças, as relações estabelecidas entre as esferas micro e macroestruturais, que definiram o seu percurso até aquele momento.

Apoiando-se na história social como sujeito, o professor apropria-se de dispositivos políticos, com os quais tenha a sua história cruzado, para narrar a sua própria trajetória pessoal, em confluência com a sua formação como docente. Nesta busca pelo protagonismo identitário, o docente se aperceberá do seu próprio percurso, ao ter a possibilidade de ver-se como agente de construção de sua própria identidade.

É diante de tantas transformações e inclusões de novos elementos formadores, que surge a oportunidade do diálogo sobre as histórias de vida, como caminhos para o processo metodológico da autoformação, que só terá viço, se forem colocadas as narrativas, como premissa

**Formatou:** Tipo de letra: 14 pt

**Formatada:** Avanço: Esquerda: 0 cm, Primeira linha: 0 cm

**Formatou:** Tipo de letra: 12 pt

**Formatada:** Avanço: Esquerda: -0,5 cm

**Formatou:** Tipo de letra: 12 pt

para se compreender a complexidade da identidade do professor.

Isto quer dizer que as narrativas de vida devem ser analisadas dentro de um contexto específico, de um projeto ou de uma ilustração à respeito dessa temática. O registo dessas informações narrativas, exibem os desafios ocorridos durante a transformação da identidade e revelam as opções e as rejeições que aparecem em evidência na identidade profissional, como acentua Foucault (2000, p.??), quando “(...) demonstra que em suas experiências formativas podem ocorrer de maneira positiva ou negativa, pode desestabilizar causando incertezas, estabelecendo afeto ou aversão” (grifo nosso)

É assim que o professor contemporiza as suas ações, por meio da conscientização do que se passou, o que fez de diferente, do que pensava inicialmente fazer. Vale salientar que a importância das narrativas para a transformação da identidade docente, dá-se no valor das confissões com que são assinaladas as vozes protagonistas de suas próprias histórias.

Por este viés, a narrativa dos professores leva-nos a refletir sobre o que Josso (2010) contempla, ao dizer que só haverá uma metamorfose no indivíduo, se ela for composta pela experiência existencial, que compõe os seres como um todo, quer seja compreensiva ou explicativa – o que ela precisa de ter é bem mais do que o conjunto de vivências, por meio das aprendizagens formativas, ou na explicação de Freire (1996, p.??) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”

Dessa maneira, a prática de se pensar a formação dos professores, vem ganhando campo nas pesquisas acadêmicas da área da Educação, pois configuram insumo para as investigações sobre as trajetórias individuais e coletivas docentes. Além de revelarem em quais contextos as relações estabelecidas contribuam na construção da identidade profissional. Compreende-se, portanto, que, enquanto método de pesquisa, as autobiografias potencializam o *self* em direção ao caráter universal da verificação, pois retomam, por meio da memória, as vivências repletas de factos entrelaçados com a sua história pessoal e que servem como recurso para responder as

questões investigativas sobre as ciências. Então essas histórias servem como recurso metodológico, pois produzem conhecimento a partir delas mesmas e, por conseguinte, vai exigir - dos que dela se queiram servir como ferramenta científica – um rigor ético, ao verificar as evidências da aprendizagem, que são expostas, nas verbalizações destes profissionais (Galeffi; Macedo & Pimentel, 2009).

Sobre isso, Souza (2011, p. 13) analisa que, “[...] Trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação”. Partindo da premissa de que as narrativas orais contribuem para a recolha das informações, parece-nos evidente que os elementos vividos em contextos sociais, são ativados com o recurso da memória dos docentes, donde se depreende valores ideológicos e culturais. Estas narrativas, em consonância com as opções metodológicas, ajudam a desvendar as intersubjetividades dos sujeitos por meio das relações que estabelece com a percepção das coisas no mundo, manifestadas no tempo e no espaço das suas ações.

Parece-nos estarmos diante de uma gama de possibilidades infinitas de leituras acerca das narrativas, como elemento de vanguarda, nas análises das identidades docentes. Posto que estas narrativas se encarregam de manterem vívidas as memórias sociais da sua trajetória formativa e profissional. E também porque conseguem constituírem-se em ferramentas multirreferencial para a prática docente, pelo seu elevado caráter argumentativo, que tanto responde às mais simples questões, quanto reflete, nas mais complexas perguntas, em constante diálogo com o mundo pós-moderno (Macedo, 2000). Assim, através da possibilidade de se compreender melhor as relações entre as experiências pessoais dos professores e a suas escolhas profissionais, esta esfera do diálogo interno argumentativo, chamada de histórias de vida, pode converter muita prática pedagógica solitária em caminhos coletivos.

Nesse sentido, Reis et al. (2014) orienta que o patrimônio das narrativas orais revela

um sujeito em conexão com um passado pessoal, potencializado no presente. Por isso, o caminho que o professor faz ao relatar as suas experiências, deixa evidente que os elementos objetivos e subjetivos, subtraídos da sua história, estão para além da simples troca de informações e colaboram com a ideia de que o “[...] esforço do pensamento humano em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo-se em vista a autocondução responsável e consequente da vida de relação presente (Galeffi, Macedo e Pimentel, 2009, p. 15).

Diante desses indícios, as narrativas possibilitam conhecer as razões da docência, compreendida pelo viés da sua função concreta, para “reconhecer e assumir, com clareza, a complexidade e as condições reais e objetivas da profissão” (Frasson e Campos, 2008, p. 1572). Isto ajuda a pôr em perspectiva a análise da construção da identidade profissional docente, que não se completa por nenhuma relação social, que não tenha sido provida da subjetividade, ou que não considere o seu percurso pessoal, como parte considerável, para se entender os desafios constantes que fazem parte da carreira.

E Nóvoa (2010) associa a construção da identidade à profissionalização, quando argumenta que se deve deixar de vê-la romanticamente, para que se reconheça que as técnicas pedagógicas e os processos científicos, não dão conta de formar a sua totalidade. E mais, argumenta que para uma prática inclusiva das narrativas, seria preciso desenvolver com os professores, algumas práticas que lhes possibilitem valer das elaborações pessoais, para se conseguir efeitos profissionais. Aponta este caminho seguindo a necessidade de autoconhecimento que os docentes requerem, dentro do campo profissional, como forma de se reconhecerem a si, frente ao outro.

O autor indica que isto facilita o exercício do *self* em relação à perspectiva profissional, pois é uma ferramenta que permite a reflexão, para além dos instrumentos académicos/tecnicistas. Contudo, o processo discursivo só fará sentido na (re) construção das identidades, se estes “*selves*” forem situados dentro de uma mais-valia, proporcionada pelas narrativas em si. Isto se justifica

porque são categorias que não podem ser consideradas como produto final, uma vez que são constituídas pelas interações sociais e por meio das práticas discursivas.

E é por meio das práticas discursivas, que o “eu” se multiplica dentro do discurso em diferentes posicionamentos. Tanto pode o sujeito ser posicionado ou se posicionar nas formas discursivas, por mais de uma possibilidade de argumento, tanto quanto seja a sua bagagem cultural ou o quanto lhe permita as suas outras personalidades identitárias. O processo é dinâmico e a relação entre o posicionamento e a força dos atos narrativos pode envolver outros posicionamentos, efetuados por outro participante. Portanto, toda conversa é também uma narração de histórias pessoais, onde os participantes organizam, em processo interno, a lógica dessas “linhas de história.”

### **2.2.1. A identidade docente e a Teoria do Posicionamento**

Segundo Van Langenhove e Harré (2016), a teoria do posicionamento possibilita estudar a forma como as pessoas se posicionam socialmente, por meio das práticas discursivas e caracteriza-se como um fenômeno conversacional, por haver, em suas contribuições, a troca ambivalente das memórias constituídas. A conversação é, portanto, um conjunto de atos de fala, que a linguagem traz sempre envolvida com as ações e com os atos pertencentes a diversas esferas vividas. São essas ações e atos que formam as práticas discursivas. Assim, “Uma prática discursiva é o uso repetido e organizado de algum sistema de sinais, no qual esses usos são intencionais, isto é, dirigidos a ou para algo” (Harré & Gillett, 1999, p. 31).

Além do mais, seguindo a linha dos autores, o conceito de intencionalidade não deve ser reputado como um ato consciente, pois nem sempre usamos a nossa fala dessa forma e as práticas discursivas sofrem um processo de correção, pois são organizadas em padrões. O sujeito, ao se posicionar, pretende ser aceite naquilo que comenta, mas também pode acontecer de não ser

entendido e ter de reformular o seu discurso. Assim, numa conversação, as posições não assumem lugares fixos, pois os envolvidos podem alterar o seu posicionamento, por meio do que lhes é devolvido, durante uma exposição.

Dentro deste dinamismo discursivo, entre os atos da fala e o posicionamento é que acontecem outros posicionamentos alusivos, praticados por outros participantes. E justamente abre a discussão em torno das posições sociais serem como reflexos, passíveis de negociações e mutações: “O posicionamento salienta a importância de “dar sentido a uma situação” enquanto participamos dela e de acordo com as nossas percepções a seu respeito” (Harré & Gillett, 1999, p. 36). Assim, a conversa é tida como uma forma de interação social que produz fontes para o seu próprio meio, cujos conteúdos discutidos, serão reconhecidos pelo rumo imprevisível com que os envolvidos encaminham as suas propostas, com exceção às ocasiões em que os temas sejam pré-determinados.

A conversa evolui a medida em que os oradores desenvolvem o seu ponto de vista, que pode bem ser reversível, tanto quanto sejam as ideias em torno dela. Nessa conversa, os sujeitos ocupam um lugar que lhes é cabido pela posição que têm socialmente, mas que precisa ser legitimado, pelos direitos que o seu lugar de fala ocupa. Nesse ponto, o ato da fala possui um poder ilocutivo, ou seja, o falante introduz um objetivo comunicativo, baseado na posição social que ele ocupa. E isto busca legitimação dentro do grupo a que pertence, com suas regras e controlos. À vista disso, podemos refletir sobre os diferentes atos de fala em contexto das transformações identitárias dos docentes, que são identificados pela natureza da sua profissão.

As falas da diretoria, dos colegas docentes, dos demais departamentos de gestão educacional, constituem atos ilocutivos fortemente alicerçados no enunciado de cada posição padrão e que são diferentes entre si, por sua própria natureza e posições representadas. As indagações acerca do significado do “Ser” docente, da sua fala e da sua posição social, despontam para a problemática que tem sido o processo de inclusão e exclusão na sociedade moderna.

Justamente a teoria do posicionamento vem auxiliar na compreensão dessas questões sociais, como um “coringa”, que permite as negociações, dentro dos discursos da fala.

Assim é que na psicologia social, Davies e Harré (1990), cunharam a teoria dos posicionamentos, a fim de demonstrar que as interações discursivas que surgem com as investigações sobre as identidades, produzem um referencial dinâmico e produtivo nas análises das questões sociais em torno disso. O conceito do posicionamento vem sendo discutido largamente por teóricos como Bamberg (1997) e De Fina (2013) dentre outros, desde a sua criação, mas somente Harré e seu grupo, é que salientaram o aspeto dinâmico das identidades – evocando o termo *self*<sup>11</sup> – como segmentação das histórias, nas quais somos envolvidos, e nos envolvemos hodiernamente.

Ao analisarmos as interações discursivas, como agregadoras dos estudos identitários e dos estudos sobre as narrativas, inserimo-las na perspectiva do dinamismo que há na relação de troca uns com os outros, em contexto definido. É, pois nas trocas narrativas que o indivíduo que se reinventa, logo redescobre o seu lugar no contexto social e percebe que qualquer que seja ele, este posicionamento não será fixo, muito menos estável. Antes dependerá da prática discursiva, que lhe faculta a possibilidade de deslocar a sua capacidade identitária, dos lugares sociais pré-determinados, ao assumirem outras posições. Assim é que o professor se apercebe um ser ativo na sua própria história, pois poderá reescrever as suas jornadas acadêmicas e reverter aquilo que considera preciso ser modificado, alterando e negociando a sua identidade, concomitante aos papéis que lhe são cabidos.

Segundo (Oliveira e Satriano, (2014, p.260), “Considera-se que o ser humano tenha a possibilidade de fazer história em um lugar ativo de leitura da realidade e de exercitar seu poder de optar, negociar, transformar sua forma de ser e agir no mundo. Como sujeito histórico, que em

---

<sup>11</sup> Segundo Davies e Harré (1990), o termo *self* é evidenciado em duas dimensões: a discursiva e a interacional, e pode ser compreendido como equivalente à perspectiva de identidades.

suas ações e interações vai construindo os capítulos de sua vida, ele pode assumir um papel principal ou secundário na narrativa, ou até mesmo apenas uma figuração no discurso do outro”.

E isto faz-nos pensar que a mudança de posicionamento está relacionada às mudanças ocasionadas diretamente na percepção dos sujeitos. Pois no caso da identidade docente, é o exercício de sua prática que lhe dá poder para transformar o seu lugar e o lugar do outro no mundo. O posicionamento do indivíduo influi na sua auto percepção e, ao se aperceber como agente de suas interações, o professor experimenta estar em diferentes posicionamentos, em contextos variados, que explorem o seu dinamismo, segundo a potência das suas narrativas.

Nessa linha, a partir das suas próprias narrativas, o professor tem a oportunidade de ser orientado pelo autoconhecimento, ao se posicionar como detentor de suas referências, para a tomada de consciência, diante das interações sociais. Neste processo, o docente se situa em diferentes lugares e é capaz de produzir novos significados, para o que apreende em seu entorno, ao criar realidades e novos posicionamentos para a sua identidade. Assim, na interação social, o seu discurso virá acumulado de posições, que vão tecendo *ad eternum*, a complexidade discursiva das suas narrativas, produtoras de novos sentidos.

Introduzidas por Wendy Hollway (1984), as primeiras noções que se teve notícias sobre posição e posicionamento, ~~foi~~ foram atreladas aos estudos sobre os processos de construção de subjetividade nas relações heterossexuais. A autora trabalhou com a ideia de posição no discurso e utilizou esses estudos para analisar os direitos e deveres de fala, entre mulheres e homens, aquando do instante de interação entre eles. Buscava perceber por qual razão as mulheres falam menos em presença de homens e bem mais, quando o grupo é composto somente por mulheres.

Ao propor estudar essas instâncias, Hollway (1984) evidencia que certos discursos, como é o caso em questão das falas heteronormativas, estão à disposição de certas posições que indicam a sua prontidão, ao servirem à determinadas funções sociais: “Os discursos disponibilizam posições para serem tomadas pelos sujeitos. Essas posições são em relação a outras pessoas. Assim

**Comentado [AS23]:** Citação com muito mais que 40 palavras - indentar!

como o sujeito e o objeto de uma frase...homens e mulheres se localizam em relação um ao outro através dos sentidos que um certo discurso disponibiliza” (Hollway, 1984 p. 236, como citado em apud Van-yan Langenhove; Harré, 1995, p.362).

Comentado [AS24]: Indentar.

Este conceito foi alargado na tentativa de ampliar e compreender como é que os sujeitos constroem as suas identidades discursivamente, em relação aos papéis socialmente desempenhados, e em relação aos outros, quando assumem determinadas posições. (Guanaes & Japur, 2008). Para van Langenhove e Harré (1999) “o posicionamento pode ser entendido como a construção discursiva de histórias pessoais que torna as ações das pessoas inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais, e dentro das quais os membros de uma conversa têm localizações específicas”. (p.16)

Os autores argumentam que os posicionamentos que temos em refutar e aceitar a nossa posição dentro do discurso, surge da perceção que temos a respeito de quem somos no mundo social, como algo sempre contínuo. Para eles, o conceito de posição revela “um grupo complexo de atributos pessoais e genéricos, estruturado de vários modos, que influencia nas possibilidades de ação pessoal” (van Langenhove & Harré, 1999. p. 01), referindo imediatamente aos lugares sociais assumidos pelos sujeitos, diante das suas identidades e à negociação ocorrida em suas interações.

Por tornar relevante este carácter delicado, e não fechado dos sentidos, é que o construto dos posicionamentos vai abarcar as subjetividades com que os sujeitos irão formar a sua identidade. E isto parece-nos conduzir para mais caminho junto à proposta de elucidação da identidade docente, pois implica analisar os sentidos didáticos ocorridos, pelo viés da teorização dos posicionamentos discursivos. Ou seja, por meio das interações discursivas, os professores podem analisar os sentidos sociais precários que cristalizam a sua identidade docente.

Como foi proposto inicialmente por Davies e Harré (1990), o posicionamento refere-se a estratégias de comunicação de *marketing* que permitem que alguém disponha seu produto entre

os concorrentes. Por sua vez, o uso do termo “posicionar”, se reporta à posição militar, com o sentido de “tomar uma posição” ou “colocar-se contra o inimigo” (Van van Langenhove & Harré, 1995). Nesse sentido, Foucault (1969) propõe a noção de “modalidades de enunciação”, declarando que o discurso não é a expressão verbal de somente um único sujeito, mas, será antes, a somatória de posições tomadas por alguém, quando toma a palavra. E Deppermann (2013) associa o termo “posicionamento” à esta premissa foucaultiana, ou seja, às “posições de sujeito”, dentro da proposta narrativa, que prevê,

[...] as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando recebe um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. Se esses planos estão ligados por um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva. (Foucault, 2008[1969], p. 61).

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

Tirado e Gálvez (2007) comentam a importância da noção do discurso e sua circulação, apresentados no trabalho de Foucault (2008[1969]), como importante conceito proposto por Harré e seus cooperadores. A importância deste destaque está no vínculo ressaltado por Foucault entre a ordem social estabelecida e o que foi dito, onde estão presentes as imanências do encontro, proporcionadas pelas condições de produção e que têm uma enunciação narrativa, constantemente revisada, posto que “o discurso deve ser entendido como um uso institucionalizado da língua” (Davies & Harré, 1990, p.45), pois a força daquilo que é dito reside não nas palavras em si, mas num conjunto de relações que determinam seu “significado social”. Tal perspectiva certamente orienta a proposta dos posicionamentos, quanto à posição de importância que ocupa as narrativas na construção das identidades docentes, pois no discurso do professor está presente um conjunto de relações, que determinam a sua posição e o seu significado social.

— Porém, quando esta circulação do discurso não se adequa ao estado das coisas, isto implica em atrito pessoal com alguns enunciados que preveem uma aceitação passiva, de certos discursos. Assim, Foucault aponta que estas enunciações entram numa “ordem de batalhas

e lutas” (Foucault, 2008[1969], p.177), onde estão presentes os interesses conflitantes. Para além disso, Tirado e Gálvez (2007) dizem ser exatamente essas forças sociais diversas que contribuem para gerar novos sentidos e, que é pela ação do discurso que nasce, portanto, o embate produtivo que abriga a teoria dos posicionamentos.

-Deppermann (2013) reforça a importância do estudo feito por Davies e Harré quanto aos pressupostos do discurso, quando afirma que foram esses autores os primeiros a relacionar esse fenômeno às atividades do posicionamento, ao ligá-lo à narratologia e à produção discursiva do *self*. Os autores não utilizam propriamente o termo “narrativa” para designar este fenômeno discursivo, mas aplicam conceitos que equivalem dizer que as categorias pelas quais os sujeitos estão organizados, disponibilizam posições sociais, que os remetem à aprendizagem sobre si mesmos e sobre o mundo, em função das múltiplas histórias com que estão envolvidos.

E continuam a dizer que será, portanto, próprio dos sujeitos, afiliarem-se à algumas categorias e não a outras, pela óbvia identificação com as suas emoções e desejos. Este processo faz com que os indivíduos organizem um sistema de valores morais, regidos pela categoria, cuja qual, estão comprometidos (Davies & Harré, 1990). Assim “Ao falar ou agir a partir de uma posição, as pessoas estão trazendo à situação particular suas histórias como seres subjetivos, ou seja, a história de alguém que já esteve em múltiplas posições e se envolveu em diferentes formas de discurso.” (1990, p. 48).

Por este viés teórico do posicionamento, nota-se que a condição da identidade do professor articula-se polifonicamente às numerosas histórias de vida, nas quais ele esteve localizado ao longo da sua trajetória, numa correlação entre a produção discursiva do *self* e as histórias de vida. Neste ponto, De Fina (2013) aponta para uma mudança de foco na compreensão das identidades, ao ressaltar a importância da teoria dos posicionamentos como contraponto à tradicional problematização em torno do narrador, que previa ser ele, o narrador,

Formatada: Avanço: Primeira linha: 0 cm

a constituir a origem e o fim de sua própria identidade. Segundo a autora, “as reflexões e teorizações sobre posicionamentos foram fundamentais [...] para modelos mais dinâmicos nos quais as identidades são vistas como construídas em diferentes níveis e em negociação com outros participantes [...]” (De Fina, 2013, p.42).

Assim, a identidade socioprofissional do professor carregará as compreensões da sua identidade narrativa, pois é entrelaçada uma à outra pela interação dos discursos alimentados pela posição em que a provisória identidade se encontra. Bamberg (1997) foca naquilo que o falante busca alcançar pelo ato de narrar” (1997, p. 335), a fim de ampliar o modelo estudado por Davies e Harré (1990), pois, muito embora a noção de posicionamentos não tenha sido proposta exclusivamente para tratar das narrativas, o autor reconhece que as contribuições teóricas dos estudiosos citados, foram muito profícuas para os estudos da identidade.

O autor “tenta usar estrategicamente as noções de enredo e linhas de história” (Bamberg, 1997, p. 336), para operacionalizar o conceito dos posicionamentos, como ferramenta na análise dos dados empíricos das narrativas e propõe um modelo que compreende alguns níveis de ocorrência dos posicionamentos. Estes modelos propõem uma ação discursiva que se constituem numa tomada de conscientização sobre quem o sujeito é para si mesmo, e para os outros. O *self*, segundo Bamberg (2002), não deve ser percebido como uma referência individual e resistente às mudanças e intempéries sociais, mas deve ser compreendido como uma construção do discurso que se produz “na relação de co-autoria entre os participantes” (Bamberg, 2002, p.159).

Dessa maneira, a identidade docente encontra-se em condições de ser vista pelo mote da teoria dos posicionamentos, pois está ligada ao processo relacional existente entre as várias posições sociais. E por tratar da busca em torno da resposta à indagação de “quem sou eu?”, também pode localizar os personagens dentro de contextos micro e macroestruturais, em relação uns aos outros. Ao que nos interessa, esta teoria em linhas gerais, ajuda na análise de

fatores que se articulam entre si, para responder às perguntas em torno da construção das identidades. Desde “Como o falante se posiciona levando em conta a audiência” até o “Como os narradores se posicionam para si próprios,” dentro dos encontros sociais, onde tudo se torna premente nas relações discursivas em torno do *self*, segundo postula Bamberg (2002, p.??).

Nesse sentido, as preocupações com os encontros sociais justificam-se por serem “empreendimentos em orientação conjunta em que ocorre um esforço da parte de todos para atravessar a ocasião e todos os eventos imprevistos e não intencionais que podem colocar os participantes sob uma luz indesejável” (Goffman, 1967, p.??). Portanto, a identidade social do professor é construída segundo as categorias que lhes são atribuídas, pela sua função e posição social desempenhadas e através do seu papel profissional.

Em função das manobras utilizadas nas categorias sociais, e devido aos encontros sociais de que fala Goffman (1967), a identidade docente se moverá, em razão dos elementos constituintes que perfazem a sua prática discursiva. Assim, no processo da construção da sua identidade, o professor acumula valores morais e sociais que lhe são delegados, segundo a sua profissionalidade social. E isto o vai legitimar no grupo a que pertence, como também o irá estigmatizar, em razão das expectativas que orientam os discursos em torno da sua identidade profissional e do seu posicionamento social. Assim, “Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito.” (Goffman, 2012, p. 13).

### CAPÍTULO III - GLOBALIZAÇÃO E FLUXOS MIGRATÓRIOS

### 3.1. Os estigmas globais em torno da emigração, imigração e migração

Ao longo da história da humanidade, milhões de pessoas deslocaram-se entre países e continentes por vontade própria ou, em muitas situações, obrigados por circunstâncias que não controlavam. Do ponto de vista social, este fluxo permanente de pessoas é destacado pelo aspeto relacional dos conceitos em torno dos deslocamentos, sejam eles com o intuito de emigrar de seu país de origem, para ser imigrante num país diferente, ou mesmo continuar a migrar, dentro do lugar escolhido.

Para se analisar o processo das migrações na contemporaneidade, é preciso perceber de que maneira os deslocamentos espaciais estão sujeitos aos aspetos positivos e negativos da globalização, identificados pelas possibilidades irrestritas de acesso às outras culturas e costumes, que faz do mundo um quintal repleto de horizontes, ou como pontua Pereira (2009) quando diz que

“As migrações contribuem para o desenvolvimento económico dos países de origem (envio de remessas) e de destino (mão de obra barata e/ou especializada), e para o equilíbrio demográfico e enriquecimento social (maior diversidade cultural) dos países de acolhimento” (Pereira, 2009, p. 28).

Assim, salientamos para a análise deste capítulo as articulações teóricas, que ao nosso ver, estabelecem relações entre o movimento da globalização e os movimentos migratórios, numa condução temática necessária aos estudos quanto aos esclarecimentos do processo da identidade do professor estrangeiro. Dessa maneira, recorreremos de alguns textos teóricos que conduzirão os contributos nesta análise e aos textos do Pacto Global das Migrações, bem como dos relatórios da ONU e suas agências especializadas. Neste sentido, englobaremos as perspetivas teóricas de autores como: Ainlay, Coleman e Becker (1986), Balão (2014), Borjas

**Formatou:** Tipo de letra: 12 pt

**Formatou:** Tipo de letra: 12 pt

**Formatada:** Avanço: Esquerda: 0 cm

(1996), Castles e Miller (2009), Delfim (2019), Goffman (2012), Held & McGrew (2007), Ianni (1982), Link & Phelan (2001), Lussi (2015), Milanovic (1999), Martine (2005), Monteiro (2013), Münz (2013-p.1), Norões, (2016), Parker & Aggleton (2003), Pellegrino (2003), Pereira (2009), Rodrigues (2011), Rubem-Alves (2000), Zeichner e Gore (1990).

De acordo com Delfim (2019), o termo migrante é utilizado para designar o sujeito que se desloca dentro de seu próprio país, como também pode servir para retratar as migrações internacionais. No caso de imigrante, o autor afirma que se trata de alguém que se desloca de um país para outro, enquanto emigrante é quem deixa seu país de origem para viver em outro. O imigrante que chega em outro país, em seu país de origem é considerado um emigrante, e vice-versa. Na atualidade, o vislumbre de outras possibilidades económicas, estabelecidas por meio das redes de comunicação, faz despertar no migrante a vontade de experimentar ir viver do que se noticia nos filmes e na televisão e do muito que se oferece fora do seu *habitat* comum.

Neste mesmo mote, ao fazer uma análise das eras da globalização, Held et al (1999) analisa elementos que vão ao encontro dos objetivos deste capítulo, sobretudo ao nível das relações que envolvem a imigração, frente à globalização, visto que as fronteiras já não são como antes eram. Agora estão mitigadas pela expansão territorial da globalização, que aproxima as culturas e estimula a expectativa dos sonhos - traduzidos pelas mudanças que são oferecidas, mas reduzidas na ostentação de um estado capital que envolve o consumo dos bens materiais e imateriais, sobejados pela globalização tecnológica.

Seguindo o percurso de outros autores de referência ao contexto da globalização, Balão (2014) define a migração como um conjunto de relações inter-regionais e interculturais que “surgiu nesta Era, predominantemente através dos domínios do poder militar e cultural, assim como das migrações humanas – impérios dominantes, religiões mundiais, invasões nómadas e expansão agrícola, acompanhadas pela propagação das doenças humanas” (Balão, 2014, p. 114). Tal caracterização é corroborada pelo pensamento de Held et al (1999), quando refere

que a vastidão do movimento da migração, é anterior à Era pré-moderna e ultrapassa os dias de hoje, pois já era praticado em “movimentos migratórios das populações nômadas”.

Em 2017, de acordo com a Organização Internacional para Migrações (OIM) (2018), cerca 3,3% do total da população mundial era composta por imigrantes e refugiados - que são grupos migratórios constituídos por razões diferentes. A estimativa global atual é de que havia cerca de 272 milhões de migrantes internacionais no mundo em 2019, o que equivale a 3,5% da população global<sup>12</sup> e no ano de 2022 a representação foi de 3,6% da população mundial, segundo relatório das ~~nações~~-Nações Unidas<sup>13</sup>. Embora a contemporaneidade tenha sido nomeada por Castles e Miller (2009) de “the age of migration”, ainda assim, e vista por este prisma, estas estimativas representam um percentual bem baixo em relação à população mundial.

Embora a tendência seja o crescimento deste número, o que se verifica pelos resultados das pesquisas é que permanecer no país de origem continua sendo predominantemente a norma e a isto se soma a mobilidade por escolha própria de apenas alguns indivíduos, o que, nomeadamente, torna a migração um desvio da regra geral, ou fora do que é mais comum, ao se acentuar o seu carácter extraordinário. Além do mais, a grande maioria das pessoas não migra através das fronteiras. Há um número muito maior de pessoas que migra dentro dos países (cerca de 740 milhões de migrantes internos em 2009), o que significa que o aumento de migrantes internacionais deixa evidente que existe uma escala numérica e proporcional a um crescimento um pouco mais rápido do que o previsto anteriormente.<sup>14</sup>

Ainda que a esmagadora maioria dos migrantes internacionais optem por abandonar o seu país de origem por motivos relacionados aos estudos, família e trabalho, há os que o fazem

<sup>12</sup> Departamento das Nações Unidas para Assuntos Econômicos e Sociais (DAES das Nações Unidas), 2019 [a](#).

<sup>13</sup> As Nações Unidas lançaram o Relatório Mundial sobre Migração 2022. Segundo o documento, havia 281 milhões de migrantes internacionais, no ano passado, o equivalente a 3,6 % da população global. ONU News – Perspectiva Global Reportagens Humanas. <https://news.un.org/pt/story/2021/12/1772272>

<sup>14</sup> Relatório Mundial sobre Migração 2003 da OIM (OIM, 2003), que se baseou nos dados de população das Nações Unidas (2002) e dados de migração (OIM, 2000).

por motivos alheios à sua vontade, como é o caso dos refugiados, que são deslocados por razões de conflitos, desastres ou guerras. Malgrado representem uma pequena parcela nas estatísticas sobre os fluxos migratórios – e, por isso mesmo – são os que mais necessitam de assistência humanitária. Sobre este contexto Münz (2013. p.1) salienta que no que toca às migrações, seria “A maneira mais eficiente de tirar as pessoas da pobreza ou aumentar sua renda, dando-lhes melhor acesso aos mercados de trabalho formais e informais”

Não obstante, Rodrigues (2011), refuta que “A globalização, enquanto processo em contínua construção, tem como resultado mais evidente a circulação global de bens, serviços e capital, bem como de informação, ideias e pessoas. Um conceito muito atual e algo controverso, a globalização afeta hoje todos os moldes em que assenta a sociedade de risco em que vivemos”. Segundo a autora, isto revela a importância das migrações nos equilíbrios do sistema internacional e é significativa em termos qualitativos, pois o impacto nas sociedades de origem e na sociedade de acolhimento estão interconectados pelo efeito das alterações em torno da ideia de espaço e tempo.

O mundo agora parece estar compacto e a maneira como as sociedades culturais percecionam esta nova ideia agrava as muitas diferenças sociais e restringe o acesso aos recursos indispensáveis à sobrevivência humana. Manifesta no processo de contínuos desafios e oportunidades - esta diáspora da construção humana no século XXI – é representada pelo estreitamento dos espaços físicos, agora minorizados pelos ciberespaços, que quebram as barreiras fronteiriças e aproximam culturas e povos.

E uma vez que com o desenvolvimento tecnológico o planeta parece estar mais estreito e com o território mais acessível, a aparência enganadora do desenvolvimento económico, proporcionada pelas remessas de conteúdos sociais “pechisbeques” difundidas largamente, fazem parecer ao migrante, um milagre poder viver em outra sociedade mais desenvolvida do que a sua. Embora seja considerada de bastante importância para o desenvolvimento

Comentado [AS25]: Indentar.

económico dos países, a migração internacional é perspectivada como um problema de segurança pública, pois implica na acomodação social, que em muitos níveis de incertezas trazidos por este processo, oferecem riscos à segurança. O elemento desafiante para as sociedades tem sido controlar o volume de pessoas, sem, contudo, optar pela intransigência e buscar o equilíbrio entre a necessidade da mão-de-obra barata ou especializada e a preservação cultural e social dos nacionais Rodrigues (2011).

Castles e Miller (2009, p.??) consideram que “A imigração internacional faz parte de uma revolução transnacional que está remodelando sociedades e políticas em todo o mundo. A velha dicotomia entre estados emissores de migrantes e estados recetores de migrantes está sendo erodida”<sup>15</sup>. Ao mesmo tempo em que a globalização e o avanço nas tecnologias fazem parecer estreitas as fronteiras na realidade migratória contemporânea, também ajudam a agravar as diferenças sociais, ao permitirem encurtar os espaços entre as culturas e alargar as distâncias entre os sujeitos. Pereira (2009, p. 28) contextualiza que são as migrações que contribuem para o desenvolvimento económico dos países envolvidos, seja pelos envios de remessas ao país de origem ou pelo fornecimento do trabalho ativo no país de acolhimento. Ganhando este último em enriquecimento social, pela diversidade cultural que abarca.

Apesar deste estímulo positivo, as migrações têm suscitado cada vez mais as preocupações das autoridades em torno da segurança em muitos países, como já foi dito. Os conjuntos de dados internacionais, com base nas estatísticas nacionais sobre fluxos de migração internacional do DAES das Nações Unidas e o banco de dados de migração internacional da OCDE, registaram até 2015, apenas 43 países em fluxos de migração, acima de 29 países em 2008 e 15 países em 2005.<sup>16</sup> Embora tenham efeitos positivos nas contribuições relativas ao desenvolvimento social, como a manutenção do crescimento populacional e o retardamento do

---

<sup>15</sup> Castles e Miller (2009) “[i]nternational migration is part of a transnational revolution that is reshaping societies and politics around the globe. The old dichotomy between migrant-sending and migrant-receiving states is being eroded”

<sup>16</sup> Fluxo de migrantes do DAES das Nações Unidas, 2015.

processo de envelhecimento, as migrações também geram impactos negativos na economia dos países.<sup>17</sup> De um lado porque os que estão melhores preparados ou possuem altas graduações abandonam o seu país de origem para ir viver em outro, levando consigo a possibilidade de verter o conhecimento adquirido em benefícios para a própria economia do seu país. De outro, todavia, a insegurança e o amedrontamento, quanto às questões em torno do problema demográfico e identitário do país de acolhimento, fazem com que os Estados sejam resistentes em tornar mais fluidas e acessíveis as suas fronteiras.

Ainda que de forma contraditória e fragmentada, percebe-se que a globalização gerou transformações sociais rápidas e profundas com grande impacto sobre os movimentos migratórios Massey (et al. (1998, p. 277)). E apesar de acelerar o progresso económico que, via de facto, estimula o desarraigamento territorial e leva as pessoas a abandonarem seus trabalhos tradicionais e a buscarem novos lugares para viver, também as submetem ao confronto com os novos costumes e regras da comunidade adotante Milanovic (1999, p. 10-11). Ademais, devido ao processo multidimensional da globalização que reduziu os custos com a comunicação e a informação, também fez aparecer as assimetrias existentes nas sociedades, mais evidenciadas graças ao aumento de informações sobre o padrão de vida imaginado nos países industrializados, estimulando cada vez mais a migração.

Entretanto, o anúncio de um mundo sem fronteiras e com um crescimento económico vultoso, não parece aplicável ao fluxo de movimentação de pessoas, pois dentro do atual contexto social marcado pelas migrações, o acesso a este mundo anunciado é limitado e restrito.

Segundo Martine (2005, p.??)

(...) o estímulo massivo à migração internacional, provocado pela globalização, não é acompanhado por um aumento correspondente de oportunidades porque os países que atraem migrantes bloqueiam sistematicamente sua entrada. O "Mundo Sem Fronteiras" é parte da definição da globalização, mas não se aplica ao movimento de pessoas. O capital humano é

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

<sup>17</sup> United Nations (UN), 2013a – "International migration and development". Report of the Secretary General, 25 July. UN, 2013b – "232 million international migrants living abroad worldwide – new UN global migration statistics reveal". UN Press Release, 11 September 2013.

**Formatada:** Justificado

um fator de produção que, formalmente, não tem livre-trânsito entre fronteiras nos dias de hoje; não existe um "mercado global de trabalho". As fronteiras abrem-se para o fluxo de capitais e mercadorias, mas estão cada vez mais fechadas aos migrantes: essa é a grande inconsistência que define o atual momento histórico no que se refere às migrações internacionais.

Dessa maneira, em conjunto com o desenvolvimento capitalista está a mobilidade da força de trabalho, que tem desempenhado um papel importante no atual contexto social. A produção de bens e capitais ao redor do mundo seria maior se não houvesse fronteiras que impedissem o livre comércio entre as nações. E mais seria se este pressuposto se aplicasse às pessoas, mas as políticas que restringem a mobilidade dos trabalhadores, segundo a teoria econômica neoclássica, conduzem a uma economia mundial menor em termos agregados Borjas (1996, p. 11).

Este aspeto da desagregação em termos sociais e culturais, conduz ao pensamento sobre as vantagens e desvantagens da migração internacional. A literatura aponta para o carácter da ambiguidade presente no aumento das migrações, que gera tanto oportunidades como desafios ao país de origem e ao país adotante, ilustrando a dificuldade em se analisar qualitativa e quantitativamente os migrantes ao redor do mundo por vários motivos. As consequências são variáveis e operam de acordo com a análise que se busca. No contexto familiar, por exemplo, há vantagens do ponto de vista económico, mas a análise do impacto na economia não é tão simples quanto parece ser no caso económico do indivíduo migrante e as transferências de valores à sua família.

No que diz respeito ao envio de remessas - que são as transferências financeiras feitas pelos migrantes às suas famílias ou para outros contextos que não seja o familiar, há falhas na compilação dos dados gerados pelas remessas feitas pelo Banco Mundial. Isto se dá pelo facto de que nem todo migrante utiliza os canais formais para os envios das tais remessas, dificultando as análises dos dados globais. Apesar das diferenças metodológicas e de definição nos resultados precisos, os dados disponíveis refletem um aumento geral nas remessas nas

últimas décadas, de US \$ 126 bilhões em 2000 para US \$ 689 bilhões em 2018.<sup>18</sup>

De modo contínuo “as consequências são diferentes nos curto e longo prazos. No curto prazo, a migração pode servir como “válvula de escape”, aliviando as pressões sobre o mercado de trabalho e trazendo o dinheiro muito necessitado para as famílias. No longo prazo, a perda de trabalhadores mais qualificados, assim como da população jovem, e a dependência sobre as remessas podem constituir obstáculos para o desenvolvimento. segundo Pellegrino (2003, p. 26-27). As migrações têm contribuído para a redução da pobreza e melhoria nos acessos à saúde e à educação, o que significa que o trabalho oferecido provém de diversas áreas e não pode mais ser caracterizado apenas como mão-de-obra barata.

Uma boa parte dos que abandonam o seu país para ir viver em outra localidade o fazem voluntariamente e com os próprios recursos, e são chamados pela OIM (2018) de imigrantes económicos, diferenciando-se dos imigrantes refugiados, que por sua vez, não possuem a chance de escolher em qual país a economia se lhes é mais conveniente. Todavia, nos dois casos há desvantagens ao nível pessoal. Para o migrante internacional, elas atuam diretamente nas perdas provocadas pela mudança do *locus amoenus*, e pelas adaptações que terá de fazer, a fim de objetivar o propósito da sua migração. Para os migrantes refugiados nenhuma das possibilidades são voluntárias.

Não obstante aos conceitos que englobam o fenómeno da migração estão as opiniões desfavoráveis e preconceituosas, que normalmente vêm carregadas de críticas retiradas do senso comum, relativamente à determinadas comunidades de migrantes. Consoante aos aspetos desfavoráveis das migrações está a ambígua característica identitária do trabalhador migrado, que ao mesmo tempo em que contribui com o desenvolvimento económico no país adotante, também sofre com as práticas discriminatórias, que inclui a sua nacionalidade, a cor da sua

---

<sup>18</sup> Este conteúdo é baseado e extraído dos dados do Banco Mundial em relação à migração e remessas (Banco Mundial, n.d.b); e publicações sobre o tema (Banco Mundial, n.d.c.). Banco Mundial (2016)

pele e o seu género sexual, como principais desvantagens na concorrência com os nacionais.

A par disto estão os conceitos sociais imputados ao sujeito deslocado de sua terra de origem - que o categoriza - atribuindo-lhe uma imagem e características estigmatizadas, segundo a sua origem, pela relação intrínseca estabelecida socialmente entre atributo e estereótipo, “que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito.” (Goffman, 2012, p. 13). Isto ocorre, porque o tema da migração é complexo, pois, além de abranger pessoas de diferentes contextos e nacionalidades, também engloba as instituições que receberão este público como trabalhador.

Portanto, as conceções em torno das migrações não são apenas ao nível espacial, mas também ao nível das absorções económicas e sociais quotidianas, o que demanda que áreas para além daquelas ligadas ao trabalho, ao emprego e à ascensão social se organizem, a fim de acolher esse público (Norões, 2016). E corroborando com a ideia em torno das preocupações relativas ao aspeto económico do movimento migratório, Lussi (2015) explica que tradicionalmente, as migrações económicas nem sempre são desencadeados por desastres naturais ou guerras, mas sim na natureza dos desequilíbrios económicos que são causados pelo sistema capitalista mundial.

Segundo Ianni (1982), a questão do desequilíbrio económico não é apenas gerada pela expansão do capitalismo, mas, sobretudo, é por meio dela que há uma generalização das relações humanas, que mercantiliza as pessoas, ao criar um mundo à sua imagem. Vale lembrar que os grupos que migram de forma voluntária são colocados na categoria de migrantes económicos, no entanto, isso não expressa os conceitos totais em torno das migrações globais em seu aspeto económico, pois há que se considerar as migrações forçadas, que demandam um outro parágrafo sobre esta ilustração, que por hora, não é para aqui chamada, uma vez que o professor estrangeiro migra por vontade própria, salvo led o engano.

### **3.2. Os atributos e os estereótipos implicados na figura do professor estrangeiro**

As implicações em torno do fenómeno da mobilidade internacional fazem brotar distintos discursos entre os recetores, que nem sempre estão de acordo com as questões perspetivadas nos encontros. Goffman (2012) expõe uma preocupação com os encontros sociais e a sua natureza, nomeadamente caracterizada pelo interesse nos atos individuais, que carregam em si, algumas proposições em torno das ideias conceitualizadas por ele, sobre as expetativas de interação entre os sujeitos. Segundo ele, é em função das expetativas que orientam os discursos e as regras sociais nos tais encontros, que os sujeitos também terão atribuídos à identidade social alguns valores, que acabam por estabelecer categorizações estereotipadas, prévias ao encontro social. E este conceito instabiliza o encontro, quando um dos participantes é incapaz de corresponder às regras e expetativas alheias à sua manifestação, comprometendo o sucesso da interação.

Isto ajuda a pôr em perspetiva a profissionalidade do professor estrangeiro em contexto de migração internacional, porque interroga a respeito das assimilações dos novos códigos linguísticos e trabalhistas e dos conteúdos sociais, das adaptações culturais e didáticas que terá de fazer, e pelas quais terá de modificar-se a si próprio, em função do processo global a que se submeteu. Nesse contexto de mudanças tão profundas, onde a sua profissionalidade o coloca necessariamente em contacto com a sociedade, nos seus mais diversos aspetos - os encontros sociais, de que fala Goffman (2012) são perspetivados a partir da imagem concebida em torno dos códigos anteriormente gerados.

Tais encontros podem funcionar como "empreendimentos em orientação conjunta" (Goffman, p.18), quando "num esforço da parte de todos para atravessar a ocasião e todos os eventos imprevistos e não intencionais que podem colocar os participantes sob uma luz indesejável" (Goffman, 2012, p. 46). Todavia, o conceito de "estigma" estabelecido pelo autor dá conta da ideia em torno dos atributos classificatórios, que colocam os sujeitos numa posição

de inferioridade, quando é percebido numa determinada situação, que a sua identidade é vista somente pelos modelos pertinentes ao grupo do qual ele é oriundo. Goffman (1982) faz a descrição do estigma separadamente dos outros conceitos correlatos a ele - como o preconceito, a marginalização social e a discriminação social - o que permite colocar o estigma num único eixo conceitual que o determina como “o conjunto específico de conceitos (...) relacionados à ‘informação social’” (Goffman, 1982, p. 8).

O livro de Erving Goffman sobre o estigma aparece pela primeira vez em 1963, gerando debates sobre a natureza do estigma e sobre a sua relação com a várias formas de discriminação (Goffman, 1963), fornecendo diversas perspectivas acadêmicas para as análises dos comportamentos não normais, tais como a desfiguração física e outras deficiências - a doença mental, a homossexualidade e uma série de outras questões associadas a experiências ou comportamentos não normativos (Link & Phelan, 2001) e isto ofereceu um amplo catálogo que serviu aos interesses da educação, da antropologia, da psicologia e da sociologia.

Na formulação teórica de Goffman (1963), o estigma aparece como um tipo de marca que atrela o sujeito aos valores sociais ligados ao poder e à dominação, desde tempos imemoriais e que é dependente do processo histórico-social a que está sujeito. Destaca que sinais corporais já foram usados para ressaltar alguma característica pessoal negativa do sujeito, a fim de servir como sobreaviso aos demais e também como sinal da graça divina – em diferentes conotações de sentidos. Na contemporaneidade, prevaleceu o sentido ruim da palavra, que se refere menos aos estigmas corporais e denota a marca de toda exclusão.

Partindo do princípio de que as relações de poder e controle estigmatizam os indivíduos a partir dos grupos de pertencimento e que o processo histórico-social os faz mais ou menos valorizados dentro de determinado enquadramento social, é provavelmente justo afirmar que no fluxo global das migrações, há estigmas que circunstanciam a recondução da identidade do indivíduo de forma discriminatória. A depender do grupo ao qual pertença, o indivíduo é

remetido, e tudo quanto lhe seja individual, ao plano das considerações sociais que pertencem àquele grupo, tornando-o desigual, perante as suas vicissitudes e identidade, que não permitem serem apresentadas fora de tal conjectura, dadas as forças “que criam e reforçam a exclusão em diferentes contextos” (Parker & Aggleton, 2003).

Nessa linha, Goffman (1982) revisa os estudos acerca do conceito estigma com a intenção de oferecer uma perspetiva aos estudos sociológicos, a partir dos estudos depreendidos da Psicologia Social. O autor sustenta, por meio da sua obra de carácter interacionista, como é que o estigma é construído pelos participantes de uma específica sociedade. Utiliza como base uma classificação social do grupo que é feita através dos atributos positivos ou negativos, relacionados à conduta dos indivíduos, vistos através das ações por eles realizadas e afirma que o estigma provoca a deterioração da identidade do sujeito. Sendo fundamental o processo de interação entre os membros, para que haja na identificação individual, o olhar para a diferenciação dos sujeitos e do grupo.

Embora haja reclassificações positivas, como comenta o autor, tal preocupação não é de seu interesse, pois em relação a isso ele diz que “Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito.” (Goffman, 2012, p. 13).

Este tema do estigma dialoga com a problemática em torno das migrações ao redor do mundo e perspetiva este estudo em torno do papel do docente estrangeiro, que imigrado na ~~europa~~Europa, tenta articular os seus saberes pedagógicos e culturais, com as múltiplas facetas da desterritorialização. Embora não seja o seu país de nascimento, faz sempre dos conhecimentos que adquiriu, uma imagem de reconhecimento, como acentua Rubem Alves (2000) ao dizer que o educador “[...] é o fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos”.

Assim, o professor emigrado da sua cultura vai enfrentar sérias dificuldades após a sua chegada ao país escolhido, pois, para além de deixar parte da técnica profissional que utilizava, também terá de adaptar a didática, que antes lhe era propícia e se justificava devido ao entrelaçamento com os códigos linguísticos, económicos e políticos de sua comunidade. Estas adaptações refletem-se na construção da identidade profissional do docente estrangeiro, pois fazem parte do complexo processo social e interativo, que assinala os confrontos e constrangimentos presentes nos encontros, ao procurar integração na comunidade dos seus pares (Zeichner e Gore, 1990).

Ainda que Goffman (1982) destaque as relações em torno deste conceito ao falar sobre o aspeto da normalidade e do estigma em situações sociais, o seu foco vai para os “atributos que levam ao descrédito”, como postula acima. Segundo ele, os atributos fazem com que importantes estratégias sejam provocados por parte dos indivíduos, a fim de que os encontros sociais sejam bem-sucedidos. Portanto, o foco central está nas inquietações do indivíduo como fonte das apreensões que intimidam o equilíbrio do encontro social. Assim, os sujeitos envolvidos numa ação interacional são responsáveis pelas propostas de resoluções dos conflitos. O autor não vê relação entre o mal-estar e as questões sociais que sustentam os atritos.

Já Monteiro et al. (2013) critica esta análise vista sob a perspetiva individual dos sujeitos, dizendo haver uma limitação, por parte do conceito goffmaniano sobre estigma, que atribui aos indivíduos uma responsabilidade que virá a desconsiderar as desigualdades sociais a que estão sujeitos; posto que estas são o resultado e a consequência dos ruídos entre o poder e o discurso. Para as autoras, esta análise das situações em que o estigma está presente, devem funcionar de maneira a recuperar "os processos sociais que configuram o sentido de si ao sujeito e à sua corporalidade." (Monteiro et al., 2013, p. 72).

Isso perspetiva as discrepâncias entre o discurso e a prática, que marcam o estado contemporâneo do processo de globalização económica, e ajuda a examinar as implicações de

valorização social sobre as políticas migratórias internacionais, principalmente no caso do professor estrangeiro. Ao se sentir atraído pelas condições favoráveis ao seu crescimento profissional e pessoal, escolhe substituir, para além do seu país de origem, também as condições didáticas e pedagógicas que até ali orientaram o seu trabalho docente. E estas mudanças no paradigma profissional requerem tempo e muita observação, o que nem sempre anda ao lado das urgentes necessidades das respostas rápidas aos desafios encontrados, podendo ser confusa a expectativa em torno da figura do professor estrangeiro.

No caso de pátrias com proporções culturais e linguísticas irmanadas e com distâncias bem mais acentuadas do que a largura geográfica que as separa, o professor estrangeiro recairá no que examina Goffman (1982) como sendo a maneira como alguém é percebido quando está aquém de uma categorização ou estereótipo prévio, numa determinada situação. O que o leva a propor a ideia de estigma para além de apenas caracterizá-la como um atributo em si, observando ser o estigma “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo (...).” (Goffman, 2012[1963], p. 13). Daí depreende-se que tais atributos, quando relacionados ao professor estrangeiro, passam pela categorização dos estereótipos relativos ao seu país de origem, antes de se lhe conferir a imagem pertinente ao grupo docente a que pertence, suscitando estigmas concebidos à luz da migração que o trouxe até aquele determinado país.

Embora esteja o professor estrangeiro inserido na categoria que o equipara aos seus pares, vale recordar que a crítica de Monteiro et al. (2013) sobre o debate da produção social das desigualdades e da exclusão, realça a necessidade de redimensionar a visão negativa que certo grupo de estigmatizados enfrenta, e sugere adotar um ângulo de visão mais amplo nas análises das situações de estigma, o que poderia colocar em evidência algumas percepções do senso comum, como por exemplo a discriminação das práticas pedagógicas trazidas pelo professor estrangeiro vistas com desconfiança ou desprezo.

Goffman (1975) explica que a relação social cotidiana em ambientes já estabelecidos

entre pessoas previstas a estarem em tal lugar, proporciona a falta de reflexão, pois pertencem a um grupo homogêneo que podem prever as categorias e os atributos de um estranho que se integra. E esta previsão são preconceções, que elaboradas pelas pessoas do grupo, transformam-se em “expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (Goffman, 1975:12). No entanto, estas preconceções são ignoradas até o aparecimento de questões que sejam efetivas para a execução de suas exigências como grupo estabelecido. Neste momento, o grupo percebe que faz afirmações e nutre expetativas em torno daquilo que o elemento estrangeiro deveria ser.

Portanto, por mais atributos que possa ter em sua vasta bagagem como docente imigrante, as categorias estigmatizadas relativas ao seu grupo de pertencimento, remetem ao professor estrangeiro qualificações estereotipadas e aquém das suas habilidades, pois “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”, como aponta Goffman (1975). Assim, os conceitos que levam ao descrédito, parte dos conceitos estabelecidos pelo grupo, pois:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (Goffman, 1975, p. 12).

Dessa maneira, o autor acredita que a estigmatização de um indivíduo faz ressaltar dois tipos de identidades: a virtual e a real. O primeiro caso está relacionado ao conjunto de categorias e atributos que determinadas pessoas imputam ao estranho que aparece no grupo ou a sua volta, e que acabam por serem imposições e requisitos exigidos em seu caráter, quanto ao que o ser estranho deveria ser. E a identidade real se pauta pelo conjunto de categorias e atributos que um indivíduo prova ter. Deste modo, uma específica característica pode significar

**Comentado [AS26]:** Considere substituir o verbo por "decorre de "

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

**Formatada:** Avanço: Esquerda: 1,25 cm, Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

um estigma, pois “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (Goffman, 1975, p.12).

Com isto podemos dizer que o processo de estigmatização não ocorre devido a existência do atributo em si, mas sim, pela relação incoerente estabelecida entre os atributos e os estereótipos, que normalmente são criados a partir de estereótipos distintos, retirados dos atributos de um determinado indivíduo, caracterizando, portanto, o processo de estigmatização. Melo (2000) pondera que a relação dos estudos feitos por Goffman sobre os estigmas serem identidades deterioradas por uma ação social. É porque o autor diz que estas determinadas caracterizações representam algo ruim dentro da sociedade, e, que por isso, devem ser evitadas.

Portanto, o estigma estará relacionado às referências utilizadas para designar um predicado, uma individualidade ou uma singularidade, profundamente depreciativos (Goffman, 1975) numa linguagem de relações pré-estabelecidas e não exatamente dos atributos em si. Ainda Melo (2000, p.??) diz que o “social anula a individualidade e determina o modelo que interessa para manter o padrão de poder e anula todos os que rompem ou tentam romper com o modelo social”.

Outros autores, como Ainlay, Coleman e Becker (1986), apresentam uma proposta de definição de estigma pautada nas ideias do autor, citando-o no ensaio intitulado *Stigma Reconsidered* (1986), como o autor mais autoconsciente interessado em definir o fenômeno do estigma (Ainlay, Coleman & Becker, 1986). Para eles, o estigma depende de uma construção social, onde os variados períodos históricos e culturais determinam os atributos particulares que desqualificam os indivíduos e os impedem de serem aceites plenamente. Dessa maneira, os indivíduos são estigmatizados numa dada situação social e num determinado contexto que envolva a cultura ou que tenha a ver com os acontecimentos históricos, económicos e políticos

e não como categoria isolada, o que torna a estigmatização uma propriedade coletiva e não individual.

Muitos estigmas são fugazes e transitórios, posto serem característicos de um dado contexto histórico, social e cultural, e outros podem ser propagados por sucessão durante épocas; ainda que a percepção de estigma seja modificada, ela é percebida de maneira sutil e diferente para cada um (Ainlay, Coleman & Becker, 1986). Todo migrante é estigmatizado não pela pessoa em si, mas pelas perspectivas constituídas em relação a sua nacionalidade e etnia, que o categoriza e coloca atributos considerados devidos e bastantes comuns para as pessoas pertencentes a uma determinada categoria, como pontua Goffman (1975).

Assim, também a identidade individual do docente imigrado é vista socialmente pela conceção prévia das opiniões do grupo a que pertence, que o categoriza na coletividade. Isto porque as relações sociais entre os indivíduos não estigmatizados e os estigmatizados não são igualitárias, devido ao sistema de percepções pré-concebidas dos primeiros em relação aos segundos. As categorias que envolvem este processo não permitem adivinhar um indivíduo que seja estigmatizado dentro de uma categoria na qual ele não é esperado, podendo, portanto, ser tolerado, mas dificilmente será aceite totalmente.

## **CAPÍTULO ~~IV~~4 - O PROFESSOR ESTRANGEIRO E A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

### **4.1. A Instituição política educacional e o professor estrangeiro em Portugal**

Como foi apontado ao longo dos capítulos anteriores, relativamente quanto à questão da identidade social e o processo de transformação da profissionalidade - em todas as suas dimensões - é de se notar que o singular reflexo desta mudança incida na vida pessoal do docente, uma vez que condiciona a identidade social, ao processo de (re) construção da identidade profissional, e isto acontece sempre que a “construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais”. (Dubar, 2005, p. 156).

O autor propõe quadros teóricos e instrumentos de análise que estão relacionados às implicações do processo constitutivo das identidades socioprofissionais, como já vimos, pois, segundo ele, é por causa das transações objetivas e subjetivas, pertinentes ao mundo do trabalho e da vida pessoal, que as identidades são construídas. Ao enfatizar a identidade profissional, o autor destaca o poder que as instituições têm sobre o indivíduo e pondera que a identidade é construída numa tensão que não se alivia, entre os elementos que constituem a identidade social e a individual. E Dubar (2005) continua a dizer que o que torna a identidade social articuladora nas transações internas e externas ao sujeito, é a capacidade que o mesmo tem de se reinterpretar mediante as suas novas funções, e às instituições nas quais busca o seu trabalho, procurando construir uma dialética entre estes processos.

Ao mesmo tempo, Oliveira (2014) analisa que o papel das associações dos imigrantes na participação política social, serve de meio pelo qual os imigrantes podem colocar os seus

constrangimentos. Contudo, estas associações não possuem forças para promover a adequada participação dos imigrantes nas políticas públicas. Isto acontece, segundo a autora, porque a permissão de atuar por meio dos partidos políticos está condicionada aos estatutos políticos internos, cujos acordos estabelecem quotas entre estas associações e outras organizações.

Assim, trataremos dos conceitos em torno da construção dos saberes docentes, frente aos desafios que se interpõem na aquisição de outros saberes, por meio das organizações estrangeiras que lhe são pertinentes. A fim de verificar as mudanças proporcionadas na identidade socioprofissional, utilizaremos o enquadramento teórico para definir as bases e as correntes que são compostas por: Berger e Berger (1977), Berger e Luckman (1966), Bourdieu (1980), Castells & Miller (1998), Dubar (2005), Freire (2006), Gee (2000), (Giddens, 1994), Gill (2001), Góis & Marques (2018), Gomes, Ferreira, Pereira & Batista (2013), Held & David (2009), Jurasaitė-Harbison (2005), Kant (2013), Lima (1992), Torres (2004), Torres & Palhares (2010), Lopes (1999), Marsh e Stoker (2010), Morin (2005), Monteiro (2012), Oliveira (2014), Oliveira e Ferreira (2023), Pacheco (2008), Morgado (2011), Peixoto (2004), Porta & Keating (2008), Prigogine (1996), Sachs (2001), Santos (2008), Sapalalo (2021) & Sousa (2014).

Com base nesta gama de possibilidades teóricas, trataremos de expor os conceitos agregadores entre o mote da identidade socioprofissional do professor estrangeiro, frente a migração globalizada, a fim de evidenciar os pontos que se cruzam entre o homem social e sociável, que procura enfrentar a sua (re) construção como docente, ultrapassando os desafios apresentados em terras estrangeiras, na perspectiva de que “Ter futuro custa muito dinheiro. Mas é muito mais caro só ter passado” (Mia Couto, 2009, p. 30).

Por um lado, as razões que aqui são apresentadas advêm de natureza pessoal, pois as motivações têm na sua base, o facto de ser esta pesquisadora imigrante brasileira e professora há cinco anos na rede de ensino português; e, por outro lado, pela óbvia motivação da natureza científica dos estudos académicos, os quais permitem conhecer as políticas adotadas pelo Estado

português, na situação das imigrações de um modo geral, e na situação do professor, que escolhe Portugal como destino de imigração.

O facto de o tema das migrações ser novamente aqui balizado condiz com os estudos de muitos autores que confirmam a emigração presente desde sempre em Portugal, pois somente depois do regime salazarista, como descreve Góis & Marques (2018), é que este processo viria a se alterar:

“Há 40 anos, Portugal era um país de emigração que tinha alguns imigrantes. Hoje é um país de migrações. Entre o retorno ou repatriamento de muito nacionais portugueses e o acolhimento de centenas de milhares de estrangeiros, a demografia nacional ganhou diversidade e complexidade. Sem a imigração seríamos menos, mais pobres e mais velhos<sup>21</sup>. (Góis & Marques, 2018, p. 1)

A mesma ideia é sustentada por Peixoto (2004) em seu estudo intitulado “País de emigração ou país de imigração? Mudança e continuidade no regime migratório em Portugal”, onde encontra apoio nas concepções de Rocha-Trindade, que diz

“Tendo em conta os acontecimentos ocorridos nas últimas décadas, o apogeu do movimento de emigração portuguesa situou-se entre os finais da década de 60 e o início dos anos 70 do século XX. Após esse período, o declínio da emigração, e mesmo a sua eventual extinção, foi algumas vezes anunciado<sup>22</sup>. (Peixoto, 2004, p.2).

Como questão que se abre à discussão em torno das análises sobre a identidade profissional do professor imigrante e os desafios encontrados em Portugal, achamos importante salientar as políticas de imigração implementadas pelo Estado português no período em análise. Sobre esse assunto, Monteiro (2012) refere que a lei portuguesa garante a igualdade de direitos à estrangeiros e à nacionais, embora esteja circunstanciada ao processo de legalização. Pela natureza do tema desta investigação, é de se esperar que este trabalho trate também das perspetivas institucionais que se justificam pela relação direta com o trabalhador docente estrangeiro.

**Formatada:** Espaçamento entre linhas: simples

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

Para além das análises dos processos epistemológicos em torno das transformações diretas na identidade profissional, devem estar também os propósitos das instituições que acolhe este trabalhador, por isso salientamos que para Porta & Keating (2008), a teoria institucionalista é tão antiga quanto o estudo da política, e é através dela que os teóricos da antiguidade, de um modo geral, tentaram explicar a importância das instituições políticas na estruturação do comportamento político dos Estados, como explica Sapalalo (2021). E a isto se liga a forma como o docente estrangeiro lida com as questões resultantes desta relação interdependente institucionalista, que voltada às relevâncias da atual *Global Governance*<sup>19</sup>, inclui-o em seu aspeto de importância, pois esta é a forma genérica que as esferas de poder têm para referir aos sujeitos políticos (Held & David, 2009).

Na postulação de Marsh e Stoker (2010) “O institucionalismo normativo argumenta que as instituições políticas influenciam o comportamento do ator, moldando seus valores, normas, interesses, identidades e crenças” (Marsh e Stoker, 2010, p. 10). Nesta perspectiva, percebe-se que o processo da mudança didática, ao nível das práticas pedagógicas do professor estrangeiro, está também implicado com a relação institucional com a qual o mesmo está inserido e que vai, primeiramente, conduzir a identidade pessoal à identidade profissional. Por isso, os primeiros processos à candidatura como docente coloca-o imediatamente diante de uma nova conceção identitária, que o abriga segundo as leis que regulamentam o processo de reconhecimento dos diplomas estrangeiros, segundo o Ministério da Educação Português.

No processo das concessões aos documentos comprobatórios que permitem ao docente estrangeiro atuar em solo português, está a primeira importante relação entre a instituição educacional e a identidade estrangeira do professor, que está sujeita aos atos que regulam a candidatura de professores, de acordo com os processos negociados entre Portugal e o país do

**Comentado [AS27]:** Verifique se estas aspas devem estar aqui.

<sup>19</sup> Restructuring Global Governance: Cosmopolitanism, Democracy and the Global Order Millennium: Journal of International Studies Vol.37 No.3.

pretendente. O acesso à candidatura é feito através da DGAE (Direção Geral da Administração Escolar), que analisa os recursos académicos dos candidatos, mediante a apresentação dos documentos requeridos à equivalência do curso superior, segundo a legislação pertinente à cada estatuto que regulamenta o estrangeiro docente. Neste sentido, a identidade que é constituída de um processo contínuo e dinâmico, está implicada com a criação de sentido e (re) interpretação dos próprios valores e experiências relacionados (Giddens, 1994).

Assim, para se compreender as transformações operadas na identidade profissional do professor estrangeiro, é preciso compreender que o processo da (re) construção epistemológica, através do qual ocorre a identidade social particular e as outras identidades sociais da pessoa, são transportadas para o lugar das profissões, como acentua (Lopes 1999, p.279). Por seu turno, Dubar (1997) pontua que as identidades profissionais são identidades especializadas que concordam com atividades também especializadas relativas às instituições específicas, que ligadas a mundos específicos e saberes especializados, dividem os papéis sociais do trabalho.

Nessa linha, a identidade do professor estrangeiro pode ser relacionada às quatro dimensões da identidade analisadas por Gee (2000), pois são relacionadas ao reconhecimento de si pelos outros, e para consigo mesmo, que se caracteriza num determinado contexto e na relação generalizada que determina o ser individual, como sendo um “tipo de pessoa”. Isto nos leva a considerar o conceito que Castells & Miller (1998) têm em relação às migrações internacionais e à globalização contemporâneas, pois o impacto que estas exercem na mudança das sociedades, faz com que influentes ligações alterem os hábitos e costumes das comunidades migrantes, que podem ser verificadas em muitos níveis sociais.

Dessa maneira, a mudança de comportamento na identidade profissional docente estrangeiro começa pela aquisição dos novos conceitos institucionais que lhe requer a alteração social dos seus costumes e práticas, que por sua vez, são intervenientes conjuntos que atuam

para a modificação da sua identidade natural, e que, segundo as quatro dimensões de Gee<sup>20</sup>, esta primeira reporta-se à origem do indivíduo, no sentido dos atributos herdados. E a identidade institucional refere-se à posição ocupada pelo indivíduo numa determinada estrutura organizacional. Sobre esta, entendemos que recaia a identidade discursiva de que fala o autor, que é marcada pela individualidade dos sujeitos nas relações pessoais que caracterizam os encontros sociais - de que tratamos aqui - e que só encontrará significado profissional se a identidade de filiação, configurada no conjunto das práticas distintas e comuns ao grupo de professores, permitir a integração e partilha dessas práticas distintas.

De facto, o professor estrangeiro vai desenvolver o seu trabalho de forma institucionalizada pela identidade coletiva, ou seja, padronizado pelas particularidades da docência, congregando na sua identidade social e pessoal a sua Identidade Profissional (Gomes, Ferreira, Pereira & Batista, 2013). Neste sentido, a relação entre as identidades docentes é distinta, mas bastante correlata e interativa; o que nos leva à questão colocada por Sachs (2001), ao referir que a identidade do professor envolve a (trans)formação da identidade docente num processo que é retratado como aberto, dinâmico e negociado.

É com base na ideia de Jurasáite-Harbison (2005) sobre ser crucial na investigação, acerca da Identidade profissional, considerar a perspectiva de que, do ponto de vista da (re)construção das práticas pedagógicas, essa abertura e negociação estão sujeitas à compreensão que o grupo institucionalizado faz da identidade pessoal do docente estrangeiro. O que nos leva a ponderar que muito antes de atribuir a este professor a condição de colega da mesma profissão, os seus pares institucionalizados, numa mesma aceção cultural, definem a identidade dele - o imigrante, o estrangeiro - com base nos saberes específicos, que segundo Dubar (1995, p.100), em referência a Berger e Luckman (1966), são os saberes profissionais

---

<sup>20</sup> -Gee, J. Identity as an analytic lens for research in education. Rev Res Educ. 2000.

“maquinarias conceptuais compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro “universo simbólico”.

É possível que as alterações ao longo do processo de adaptação do professor estrangeiro, relativas aos novos códigos sociais e políticos da sua profissão, impulsionem a sua identidade pessoal para o conflituoso processo de dependência pedagógica e estrutural/administrativa que terá de estabelecer com os seus pares, por não poder ainda, interpretar o novo campo semântico educacional, à luz dos seus saberes. Esta proposição reforça o pensamento de Gee (2000), sobre o “tipo de pessoa” que é reconhecida por uma das dimensões já colocadas, ou seja, aquela que no reconhecimento de si pelos outros, será sempre lembrada por sua generalidade específica, dificultando a inserção da identidade profissional, em favor da identidade pré-estabelecida.

Por este prisma, a descodificação dos novos códigos estruturais que vão aparecer, não pode ser extraída única e exclusivamente da prática do trabalho que o docente estrangeiro realiza quotidianamente. Depende também da maneira como estas estruturas curriculares estão organizadas, pois variam segundo a autonomia e flexibilidade curricular com que cada Agrupamento de Escolas decide trabalhar<sup>21</sup>. Sobre este tema, Lima (1992), Torres (2004) e Torres e Palhares (2010) postulam que o governo em Portugal tem afirmado em suas políticas educacionais, conceder mais autonomia às escolas, por meio da publicação de diplomas legais.

Porém, algumas pesquisas realizadas recentemente, salientaram que a realidade das escolas não acompanha a contradição existente nos discursos políticos e nos normativos legais. Embora seja delegado pelo Ministério da Educação algum poder de decisão curricular ao nível local, essa autonomia para tomar decisões curriculares, depende de um currículo prescrito, consubstanciado por Leis e Decretos.

---

<sup>21</sup> *Grifo nosso*: “constata-se que, no caso português, existe alguma autonomia da escola, fundamentalmente, centrada no coletivo, embora os professores não a percecionem nem se apropriem da mesma.” (Oliveira & Ferreira, 2023, p.??)

Nesta linha, segundo Oliveira e Ferreira (2023), o sistema educacional em Portugal não tem uma estrutura regional ou autoridade local com poderes para definir ou gerir questões curriculares. Porém, algumas questões curriculares são decididas dentro da própria escola, embora os atores não o reconheçam na totalidade (Pacheco, 2001; 2008). Contudo, são os professores portugueses que constituem o nível de decisão curricular, de forma coletiva, por meio do respetivo conselho pedagógico (Pacheco, 2008; Morgado, 2011).

E o professor estrangeiro, que sempre trabalhou com uma estrutura curricular diferente da apresentada, dificilmente, sozinho, por seus próprios meios epistemológicos, fará uma leitura como se deve dos códigos que envolvem a sua prática docente no estrangeiro, principalmente neste momento de inclusão profissional e social. Porventura poderá apoiar-se numa sequência inicial de ações, mas isto não se mantém, pois é exetável que venha a trocar de método e estratégia na próxima escola determinada pelo [Quadro de Zona Pedagógica \(QZP\)](#), que lhe calhou de ser atribuído.

Isto, porque, o docente estrangeiro pertence à categoria de professores contratados e mantém, quando muito, um contrato anual - possivelmente não-renovável - com a unidade escolar, com a qual trabalha naquele período de contratação, que não se vai repetir para o ano letivo seguinte. Isto faz com que a estrutura pedagógica percebida quanto às Matrizes, os Testes de Avaliação, a Questão-aula, o Teste de Compreensão do Oral e uma Matriz de Expressão do oral, no caso da disciplina de português, por exemplo, sejam estruturas curriculares aplicadas e percebidas de maneiras diferentes, relativamente de uma escola à outra.

E esta novidade que se repete a cada ano letivo, dificulta a cristalização dos conhecimentos adquiridos pelo docente estrangeiro, pois a constituição da Grelha que espelha os resultados do seu trabalho, em relação aos elementos de avaliação descritos acima, depende da Rubrica de Avaliação, que estabelece os critérios e a cotação, para cada uma das competências avaliadas.

O grupo de professores que se mantém homogéneo dentro de uma mesma escola, como é o caso dos professores que fazem parte do Quadro de Efetivos, normalmente orientam os trabalhos pedagógicos pela coordenação dos Cursos e Departamentos, mas não está incluída em suas funções, a orientação aos novos professores estrangeiros, os quais não são esperados.

Por enquanto, e até o momento desta pesquisa, não se verificou nenhuma mudança ao nível das políticas de migração, que contemplasse algum dos estatutos descritos como importantes, para a aquisição do conhecimento contínuo do professor estrangeiro. Giddens (2000) reflete que a melhor maneira de ultrapassar as divisões profundas que a globalização provoca, será pela adaptação às mudanças impostas por ela, pois somos diretamente afetados na vida política, económica e cultural, organizadas pelas instituições; propondo a reconstituição ou a substituição das instituições atuais de modo adaptativo.

Nem tão pouco o professor estrangeiro foi considerado diferente dos seus pares pela instituição que o governa, nos limites da legislação profissional; exceto quanto às exigências aos documentos pertinentes à candidatura inicial, ainda nada se verificou que o pudesse diferenciar dos outros, perante a lei, que o considera igual aos demais professores.

Esta colocação, ao nosso ver, abre uma miríade de complexos caminhos para se analisar as mudanças provocadas na travessia do professor estrangeiro, que não é contemplado em nenhum diploma das políticas públicas educacionais em Portugal, que possam traduzir e representar o seu peculiar interesse como educador, considerando-o "(...) como atividade pensante do sujeito vivo, não abstrato. Um sujeito capaz de aprender, de inventar e de criar sobre e durante o seu caminho" (Edgar-Morin, 2005, p.??).

Portanto, entre as preocupações quanto às transformações e mudanças, em torno da identidade do docente estrangeiro em Portugal, está a forma como as instituições centralizadas de ensino tratam o assunto que envolve a presença deste “estranho no ninho”, cuja participação nas esferas políticas e culturais da educação, repercute na sua profissionalidade, as marcas da

migração. A comunidade de professores estrangeiros tem se tornado cada vez mais numerosa e mais significativa, a medida em que os acordos firmados entre os países têm-se legitimado, pela necessidade em suprir a falta de professores, em muitos territórios globalizados. E o docente recém-chegado ao complexo constructo da maquinaria do ensino estrangeiro, terá de estabelecer ligações com o grupo que o rejeita em sua identidade pessoal, levando-o a alterar, de uma maneira ou de outra, os seus costumes e hábitos sociais e pedagógicos (Castells & Miller, 1998).

O desafio que aqui se interpõe, é o da verificação correlata ao impacto que o número de professores estrangeiros tem sobre a cultura educacional portuguesa, a considerar as diferentes formações que estes estrangeiros trazem para somar aos propósitos do Ministério da Educação, que, no momento, não tem divulgadas as percentagens de quantos já somos. E como não é possível separar as estruturas de pensamento, que são inscritas culturalmente nos sujeitos, este trabalho segue à procura das teorias que elucidem este fenómeno complexo, em torno da desterritorialização do professor, remetendo-o ao paradigma da complexidade<sup>22</sup>, estudado por Edgar Morin (2006).

#### **4.2. A inter-relação entre a complexidade e os saberes pedagógicos do docente imigrado em Portugal**

A vida intelectual é inseparável da vida de experiências, segundo discorre Edgar Morin (2005), pois o pensamento complexo depende do conhecimento das partes, que depende de um todo, como o todo depende do conhecimento das partes. A visão do autor é totalizadora e interconectada, de modo a pensar que não se pode somar separadamente, nem dividir as partes que compõem o todo, como no mecanicismo do pensamento cartesiano, que reduz as conexões

---

<sup>22</sup> *Grifo nosso.* A obra de Morin, E. Introdução ao pensamento complexo, como introdução às teorias que corroboram com o este propósito. Porto Alegre: Sulina, 2006.

entre as partes. Sendo o *Homo Sapiens* proveniente da vida natural e da cultura, acaba por encontrar formas de construir a Educação do futuro, contudo parece insistir em vincular-se ao passado, fragmentando o conhecimento.

**Formatou:** Tipo de letra: Itálico

Nesta linha, o desenvolvimento desta parte do trabalho procurará valer-se dos referenciais teóricos traçados por Edgar Morin em suas teorias, consoante à elaboração do pensamento complexo e das principais críticas em torno das estruturas da fragmentação dos saberes. O autor incita pensar o mundo numa inter-relação entre as coisas existentes que considere os diferentes aspetos do seu intertexto, buscando relacionar de uma maneira totalizadora, as partes que o compõe, de maneira complexa, dado o carácter da sua natureza

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm

Será preciso ver se há um modo de pensar, ou um método capaz de responder aos desafios da complexidade. Não se trata de retomar a ambição do pensamento simples, que é a de controlar e dominar o real. Trata-se de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar. (Morin, 2015, p.6)

**Formatada:** Avanço: Esquerda: 1,25 cm, Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

Partindo desta ideia, realçamos que o pensamento complexo difundido por Morin desafia o paradigma Cartesiano ou Newtoniano, que ao contrário dos conceitos da complexidade, oferece uma visão mecanicista em torno dos saberes, dividindo-o em muitas partes, a fim de analisar cada uma delas de forma individual. Este modelo trouxe consequências racionalistas e fragmentadoras ao conhecimento, pois separam as partes do todo e reduz o significado da questão geral. Morin (2015, p. 8) diz que “a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e às vezes a superá-lo”, e na afirmação de que “Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem.” (Bauman, 2010)

Atualmente, a presença do professor estrangeiro nas escolas portuguesas constitui-se como uma minoria e não obstante aos desafios que os professores nacionais enfrentam, por sua própria condição, este estrangeiro terá de adaptar os seus saberes e condicionar os seus atos

pedagógicos sozinho, mas não isoladamente; o que percebe uma visão aos quatro pilares primordiais de Kant (2013)<sup>23</sup> sobre a educação.

O autor destaca que a disciplina procura conter a animalidade em detrimento à humanidade, levando os seres humanos logo cedo, a aprenderem na escola a seguir um guião comportamental com vistas a adquirir o hábito da concentração e observação. O cultivo do ser humano em suas várias potencialidades, relacionando o ensino com a instrução e o avanço pessoal nas aptidões e na tarefa mais árdua que, segundo ele, é a moralização do ser humano. Esta moral não prevê aprendizagens em manuais, pois depende dos elementos constitutivos nos quais a sua formação teve base, nomeadamente na disciplina, no cultivo e na prudência, para só depois alcançar a construção da moral.

No artigo de Cláudia Fidalgo da Silva (2014), intitulado: *Kant – Uma educação para a humanidade*, a autora procura investigar a ideia de que esta finalidade é a mais importante e a derradeira no processo de construção educativa pelo qual passam os seres humanos. Será sempre o dever da eterna formação, numa busca contínua do aprender a pensar, para aprender a construir, só assim, com combates internos, aprendendo a se colocar no lugar do outro é que o conjunto dessas máximas farão sentido.

A profissão docente é caracterizada por uma forte componente de interações envolvidas com as práticas extremamente ligadas com a questão de natureza ética e moral, assim como refere (Fenstermacher, 1990), nestes contextos educativos estão sempre “questões relativas ao que é justo, correto, razoável e virtuoso...” (p. 133), e por isso, a ação dos professores é revestida de uma dimensão moral, a qual decorre da inexorabilidade das consequências sociais do seu trabalho (Smylie et al, 1999). Estes valores subjacentes às práticas curriculares dos professores deixam claro que a dimensão moral está ligada ao conhecimento.

---

<sup>23</sup> Sobre este assunto, ver Fidalgo da Silva, C. (2014) - A noção de responsabilidade na filosofia moral kantiana *Estudos Kantianos*, 2.1, 143-168. (2013).

Dessa maneira, o docente estrangeiro vai experimentar o sentido da alteridade, pois aprendendo a pensar por si próprio e a pensar no outro, acaba por pensar no coletivo, e isto evidencia a aprendizagem moral que recebeu, ao aprender conceitos e ultrapassar o limite da pura imitação comportamental. Muito embora seja este o principal objetivo da moral, Silva (2014) observa que Kant diz estarmos muito longe de viver uma época de moralização, uma vez que todo o processo de construção do ser humano em suas várias aceções de crescimento, não chegam para torná-lo moralmente capaz de assumir o próprio pensamento.

Por isso, é preciso mais estruturas em torno do pensamento e a função primordial da educação é o ato do fazer pensar, só assim é que os seres poderão aprender a criar o pensamento moral, livre do *training* castrador. Portanto, quaisquer que forem as colocações à respeito do docente estrangeiro, sempre recorreremos à palavra “construção” como o termo mais adequado para explicar o devir do processo de ensino-aprendizagem, que como seres inacabados, estamos a todo o momento propícios às mudanças e às transformações.

No entanto, esta tentativa de incorporação de valores ainda não foi absorvida pela comunidade educativa, pois parece carecer de revisão na base comum das bibliografias que orientam os cursos de formação docente, principiando como uma tentativa de orientar os profissionais para um contexto mais humano, em sentido mais amplo e significativo, que possa ajudá-lo a redefinir sua posição nas instituições de ensino, nas relações com os estudantes, com o currículo, com as disciplinas e a avaliação

Morin (2005) defende que o pensamento integral permite ao homem concretizar uma análise mais pontual sobre as coisas, mas o processo que a pedagogia utiliza, fraciona o saber, e leva os sujeitos a entender as concepções em que vivem de forma repartida, sem estabelecer conexão com a concepção universal. Por este motivo, a interação entre o local e global é rompida e conduz à uma resolução das questões existenciais, inteiramente desvinculada do contexto em que estão assentadas.

Esta afirmativa é percebida junto ao paradigma que determina a seleção das operações em torno do conhecimento, desempenhando um papel de profundidade, pois atua no subconsciente e controla o pensamento consciente Edgar Morin (2005), que se inscreve culturalmente nos indivíduos e rege o modo de agir, pensar e conhecer (Freire, 2006), a partir dos conceitos que envolvem a seleção de dados significativos e não significativos.

Por meio da associação pessoal, estes dados são utilizados para distinguir entre os princípios que separaram e unem as operações em torno do trabalho científico, desempenhando um papel inconsciente na seleção do percurso. Nesta direção, este subcapítulo pretende analisar o fenômeno da (re) construção da identidade do professor estrangeiro, à semelhança da Teoria da complexidade de Edgar Morin (2005, p. 118), a qual sugere que o pensamento complexo “o que visa ultrapassar a confusão, o embaraço e a dificuldade do pensar com o auxílio de um pensamento organizador: que separa e que religa,” consente a junção da uniformidade e da variedade em torno da totalidade, configurando o oposto do pensamento humano que tudo simplifica.

O autor afirma a importância da totalidade, sem, no entanto, desconsiderar o valor que as especialidades das partes possuem, referindo que “a união entre a unidade e a multiplicidade” formam uma “cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes” (Morin, 2000, p. 64), possibilitando a compreensão dos elementos interdisciplinares que compõem o conhecimento; o que leva esta interconexão a transcender as práticas que são conduzidas pela fragmentação e que as transformam em transdisciplinaridade.

Esta capacidade interdisciplinar é compreendida e caracterizada como uma forma de superação aos elementos que fracionam o conhecimento e que obstruem as vias que buscam pela autonomia dos saberes, procurando ultrapassar a fragmentação por meio dos paradigmas epistemológicos da ciência comportamental e da pedagógica moderna. E isto aponta para a

urgência na reforma do pensamento enquanto “Aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento tornou-se vital” (Morin, 2000, p.75).

Dessa maneira, a transdisciplinaridade torna-se um conceito de vital importância para se compreender que as partes compõem um campo de complexidade em torno dos elementos constitutivos, que já não se separam do todo, pois tecem nas práticas das áreas do conhecimento, o que foi aperfeiçoado junto (Morin, 2000). E isto constitui um fenómeno que cerca a identidade docente, pois analisa os processos que permitem entender a (re) construção da identidade profissional estrangeira do professor, por meio do melhoramento epistêmico que os estudos desta complexidade fornecem.

Daí a Teoria da Complexidade servir-nos de base teórica para se falar da (re) construção do professor e suas identidades transdisciplinares e complexas, que frente aos desafios da educação do século XXI, enfrenta o tratamento mecanicista que é dado ao conhecimento na atualidade, o qual restringe a sua cultura e saberes, desprezando as conexões globais da identidade profissional, que conjuga as experiências à sua migração internacional.

Nos propósitos deste trabalho, isto se verifica - até o presente momento - pela ausência de contributos nas políticas públicas, no caso do Sistema de Ensino português, que contemplem os saberes dos docentes estrangeiros nas práticas pedagógicas, que vão para além da interdisciplinaridade e da linha divisória, que marcam a identidade do professor estrangeiro, separando a parte do todo, na aceção clássica do conhecimento na educação. Portanto,

⚡A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do ‘sim’ ou ‘não’, do ‘é’ ou ‘não é’, segundo a qual não cabem definições como ‘mais ou menos’ ou ‘aproximadamente’, expressões que ficam ‘entre linhas divisórias’ e ‘além das linhas divisórias’, considerando-se que há um terceiro termo no qual ‘é’ se une ao ‘não é’ (*quanton*)<sup>22</sup> (Santos, 2008, p. 74).

Morin (2005) desperta para a necessidade da junção de conceitos históricos e culturais em torno da tolerância, da redenção e do perdão, os quais criam uma linha de valores universais, denominados de autoética, que sugerem a constituição de uma identidade humanitária, por meio da consciência planetária, em que os sujeitos possam se sentir parte do mundo e não os donos absolutos dele. Por isso, é preciso se ensinar a compreensão humana, que só terá começo a partir da compreensão daquilo que os indivíduos fazem das suas capacidades em analisar os contributos racionais em torno da própria racionalidade, que através dos “espelhos internos” da autocrítica, compreendam ao outro em busca de solidariedade mais ampla.

Ao nosso ver, esta ideia dialoga com alguns conceitos-chave das ciências sociais interpretativas, que servem ao mesmo tempo como categorias de prática e análise sociais, e que, segundo Bourdieu (1980), são entendidas por categorias da experiência social quotidiana, onde os atores sociais são ordinários e distinguem-se das categorias utilizadas por analistas distantes dessa prática.

A questão das categorias de prática parece adequar-se ao propósito deste subcapítulo por implicar numa conexão próxima e mútua, entre a análise e a praticidade dos conceitos envolvidos. A isto se soma a que suponham uma maneira menos simplista de distinção entre a variedade dos usos práticos e analíticos, com que são compreendidas as esferas do pensamento, sobre diferentes conceitos de raça, nação, etnia e outros, permitida através da análise de suas conexões recíprocas.

Seguindo os conceitos da dialética moriana, posicionamos os processos em torno da identidade do professor estrangeiro, assentados nos princípios de que “a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e às vezes a superá-lo”. Morin (2015b, p.118) e “o que visa ultrapassar a confusão, o embaraço e a dificuldade do pensar com o auxílio de um pensamento organizador: que separa e que religa.”

**Comentado [AS28]:** verifique se esta referência deve incluir de facto a letra "b", porque isso significa que estaria a mobilizar duas obras diferentes de Morin ambas datadas de 2015.

Neste intuito, a premissa que aqui se conjuga é a de pensar os desafios contemporâneos do professor estrangeiro, sem eliminar esta dificuldade, mas sim entrelaçá-la como uma forma de ser e estar docente, sem, no entanto, ser logrado por elas. Esta reflexão exige que o comprometimento e o empenho para com as análises das dificuldades variadas, não apontem certezas, mas que abra possibilidades para a dialética da transformação, nas estruturas em torno da profissionalidade docente, que sempre aprende com os próprios erros e que servem de evolução para a identidade profissional.

Diante da complexidade do universo pós-moderno e do fracasso do pensamento ideológico absolutista, o pensamento racionalizador parece já não corresponder aos interesses sociais contemporâneos na sua totalidade, (Morin, 2013, p.62-65), uma vez que os seres humanos têm procurado explicações fora da rigidez das ideias e das atitudes que configuram os comportamentos centrados em valores ultrapassados, buscando novas formas graduais de se pensar a vida. Os pilares da ciência que eram assentados sobre as certezas cartesianas e que separavam qualquer valor humanista das provas concretas com que os valores absolutos as verificavam e certificavam, agora encontra-se em estado de decomposição, pois a contradição oferecida por ele, fizeram as ciências modernas repensar o fazer científico por outra ótica (p. 62-65).

**Comentado [AS29]:** Está fazer citação direta?

Nisto, o pensamento de Berger e Berger (1977) ajuda nossa análise com a concepção da individuação por socialização, compreendida no pensamento de que dependemos de saber socialmente quem são os outros, principalmente àqueles que conosco convivem, por necessitar de paradigmas significativos, que vertam qualquer singularidade à nossa identidade, de acordo com a postulação de que: "a parte socializada da individualidade costuma ser designada como identidade [A identidade] é sempre assimilada através dum processo de interação com os outros. (...). Só depois que uma identidade é confirmada pelos outros, é que pode tornar-se real para o indivíduo ao qual pertence" (p. 212).

**Comentado [AS30]:** Idem?

**Comentado [AS31]:** Indentar

No âmbito do cruzamento entre as diversas teorias que se ocupam de estudar os interregnos da educação, nota-se que há uma preocupação em torno da eterna busca do aprender a pensar para aprender a construir. Da experimentação em se colocar no lugar do outro para pensar o coletivo, até a desconstrução behaviorista da repetição de dados, com todo o seu pragmatismo inculcado, que significa atraso, do ponto de vista do crescimento humano, colocam as certezas num patamar de erros e ilusões, que segundo Morin (2014) questionam as múltiplas capacidades humanas que não são levadas em conta no desenvolvimento do conhecimento científico:

(...) O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam as ciências podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos (Morin, 2014, p.19-20).

**Formatada:** Avanço: Esquerda: 1,25 cm, Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

Portanto, com o intuito de elevar os questionamentos em torno desta proposição identitária e no âmbito das (re) construções do saber, buscamos diferentes perguntas para os mesmos problemas, percebendo que o caminho trilhado até aqui, começa por ser o descaminho de outras certezas, que antes apontavam um rumo certo neste processo das construções. Por isso, o facto de reconstruir a identidade profissional, não quer dizer que seja preciso aniquilar a ideia da tradição da aprendizagem para se ter uma nova; o que torna claro a necessidade de rearticulação das antigas formas de aprendizagem em outros contextos.

Assim, vivemos *O fim das certezas* e o futuro não nos é dado, como nos alerta Ilya Prigogine (1996), pois o carácter movente das coisas que imprime um novo ritmo, que impulsiona possibilidades no lugar de certezas, conta com o elemento essencial da “rutura da equivalência entre a descrição individual em termos de trajetória e a descrição em termos de conjuntos estatísticos”. (1996, p.94). A ideia de uma nova formulação das leis fundamentais da natureza oferece abrigo a pensamentos, que como estes da identidade docente estrangeira,

precisam de tempo e dúvida para germinar as incertezas que foram cobertas pelas verdades fundamentais.

Em relação a isto e a partir das inferências percebidas, das teorias oferecidas e das modificações epistemológicas que todas as leituras feitas agruparam até aqui, o sentido mais completo deste percurso deriva da ideia Kantiana da eterna refração, do tornar a ver para sentir e do inacabado, que encoraja as individualidades; apontando para o envolvimento social e coletivo, nesta perspectiva, mantém a identidade do professor estrangeiro refém das incertezas, justamente por não oferecer um lugar certo, acabam por levar a tantos.

Para reaprender a nossa condição humana na diversidade física, biológica, psicológica, social e cultural é necessário unir as partes que foram desligadas entre si, na educação atual, pois, “Ensinar a condição humana” como escreve Edgar Morin (1998) é reconhecer a nossa humanidade comum e compreender a diversidade da condição humana, posto que é uma, complexa e diversa “ O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária” (Morin, 2004, p.51-52).

O que se verifica, portanto, ao nível das alterações relativas às competências pessoais e profissionais deste docente estrangeiro, não será a sua totalidade implicada neste vetor da identidade, mesmo porque, os valores que nela são expressos, ainda não foram coadunados em partes e até agora só fazem parte do todo, com o risco de ser imiscuída no seio de outras identidades profissionais que representam a sua forçosamente. E os saberes deste profissional, que já possui experiências significativas, não sabe quais são as perguntas que deve reformular para as respostas que ainda não fazem parte dos seus questionamentos pedagógicos.

Assim, a biografia e os processos relacionais, em que a identidade é envolvida dentro de contextos socioprofissionais, formam elementos biográficos que constituem a continuidade nos acontecimentos de uma história que se conta, à medida em que é construída. A profissionalidade docente estrangeira, como vem sendo tratada aqui, poderá ser analisada pelos

complexos fatores que envolvem esta dinâmica, que é favorecida pelos conjuntos que configuram a representação que o professor tem de si e de sua profissão, envolvida num processo racional.

Dentro das operações da reconstrução pessoal do conhecimento, está o conceito da *inteligibilidade*<sup>24</sup>, que é epistémico e se liga aos constructos da identidade, pois refere-se à apropriação do conhecimento pelo sujeito, que tem um sentimento de satisfação no resultado proporcionado por esta aquisição “A exigência do sentimento é uma maneira de exprimir que o conhecimento dominado é um conhecimento na primeira pessoa” (Gil, 2001, p. 298). Portanto, a apropriação das operações relativas ao conhecimento, permite a (re) construção pessoal, resultando na inteligibilidade que guia a razão humana (Gil, 1986, p.29). E esta busca pela compreensão racional, liga às ciências à história, pelo viés das relações estabelecidas na construção social, enfatizadas pela relevância dos conteúdos adquiridos, que não se deixam desfazer pelas condições externas com que foram constituídos. Assim,

“Toda a riqueza da historicidade pode ser vista na maneira orgânica pela qual estes conteúdos são tecidos a partir de materiais do mundo empírico assimilados em construções racionais. A própria historicidade torna-se-nos inteligível e permite entender as ampliações da racionalidade que possibilitam as aberturas, as invenções e os progressos do conhecimento”<sup>25</sup> (Sousa, 2014, p.??)

Assim, diante dos pilares da teoria da complexidade Morin (2004) equaciona que os produtos e os efeitos causam a mesma consequência, pois ao mesmo tempo são produtores ativos e passivos daquilo que os gera; que por fim, afirma as partes no todo, assim como também, o todo às partes., “num estado de permanente construção e reconstrução” (Gergen, 2000, p. 7).

<sup>24</sup> Este texto foi apresentado, como conferência, “Inteligibilidade, Operações, Objectos em Fernando Gil. Um modelo de inteligibilidade operatória”, no ciclo de Conferências do Centenário, organizado pela Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, no Porto, a 10 de março de 2018.

<sup>25</sup> Investigadora doutoranda do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. (FCT) – SFRH/BD/104335/2014.

**Comentado [AS32]:** onde está a citação direta?

**Formatada:** Avanço: Esquerda: 1,25 cm, Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

Portanto, “A dicotomia Oriente - Ocidente – ou o contrário – é uma temática cara aos Portugueses”, diz Mário Soares (1950) sobre a globalização no século XVI, ao concordar com Samuel Huntington<sup>26</sup> (1993) de que:

Nunca podemos esquecer que foram os navegadores – “descobridores” portugueses -, no século XVI, que abriram à Europa as rotas marítimas para o Oriente. Mais não só: num esforço *avant-la-lettre*, trouxeram para a Europa o conhecimento do Oriente, de alguns de seus costumes, traços de civilização, religiões, as informações sobre as faunas e as floras, as drogas e os produtos, então considerados exóticos, que deslumbraram os Europeus” (...). “Hoje, porém, a globalização é outra (...)”<sup>27</sup>

**Formatada:** Avanço: Esquerda: 1,25 cm, Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

**Comentado [AS33]:** Completar com a referência correta!

---

<sup>26</sup> *The clash of civilizations* - Foreign Affairs – verão de 1993.

<sup>27</sup> Grifo nosso. Mário Soares -in: *Revista Tabacaria* - Outono 2004/ NÚMERO 14.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

**Comentado [AS34]:** Colocar em página única

### CAPÍTULO 5 - PERCURSO METODOLÓGICO

#### 5.1. A questão de partida

A nossa questão de partida centra-se na pergunta que pretende relacionar as mudanças e as transformações, operadas no processo em torno da identidade profissional estrangeira, respondendo à seguinte indagação: Como é que o professor de origem estrangeira chegou a ser professor em Portugal?

#### 5.2. Objetivos

Objetivo Geral:

- Investigar, observar e contribuir na busca pelo mapeamento dos professores estrangeiros em Portugal, buscando investigar quais são as alterações verificadas ao nível epistemológico e antropológico, configuradas nos saberes do docente estrangeiro, presentes na (re) construção da identidade socioprofissional.

**Comentado [AS35]:** Demasiado extenso e deve estar alinhado com a questão de partida. Sugestão: Conhecer o processo pelo qual o professor de origem estrangeira chegou a ser professor em Portugal. Os detalhes desse processo serão incluídos nos objetivos específicos.

Objetivos Específicos:

- Mapear os professores estrangeiros a lecionar no sistema educativo português.

**Comentado [AS36]:** Pode não ser alcançado na totalidade. Mas seria interessante dar conta dos obstáculos à tentativa!

- Conhecer o processo burocrático de reconhecimento e integração do professor estrangeiro no sistema educativo português.

- Evidenciar constrangimentos e fatores facilitadores no processo de integração social do professor estrangeiro no sistema educativo português.

- Identificar ~~Verificar quais as alterações -efeitos que têm a mudança de~~ perspectiva epistemológica e pedagógica do professor estrangeiro na (re) construção da sua identidade socioprofissional?

- \_\_\_\_\_

- Identificar as alterações da ~~Averiguar os impactos sociais provocados pela mudança na estrutura pedagógica da~~ prática docente do professor estrangeiro na (re) construção da sua identidade socioprofissional.

- \_\_\_\_\_

- Verificar se existe m a inclusão de inovações pedagógicas nas propostas de formação continuada de professores em Portugal, ~~quanto a~~ para o docente estrangeiro.

**Formatada:** Justificado, Avanço: Primeira linha: 1,27 cm, Com marcas + Nível: 1 + Alinhado a: 0,63 cm + Avanço: 1,27 cm

**Formatada:** Justificado, Avanço: Primeira linha: 1,27 cm, Com marcas + Nível: 1 + Alinhado a: 0,63 cm + Avanço: 1,27 cm

### 5.3. Tipo de Investigação

A abordagem de pesquisa será a quali-quantitativa, que é entendida como uma forma de se obter um entendimento mais apurado dos objetos estudados. Conforme Goldenberg (1997, p. 62), quando postula que a abordagem quali-quantitativa “permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança de que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular”.

Para a autora, essa abordagem não se limita apenas ao que pode ser coletado em uma entrevista; “pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados

estatísticos” (Goldenberg, 1997, p. 62). Assim, neste estudo serão contempladas a quantificação dos dados e a qualificação dos fatos.

A pesquisa de natureza quantitativa está voltada para apurar opiniões e atitudes frente ao objeto de estudo, utilizando como ferramenta estatística o questionário, para a coleta de dados. Nela estão presentes projeções em relação a dados que se pretende representar, bem como a verificação das hipóteses, com a finalidade de produzir índices a serem analisados. Os dados coletados são apresentados, em sua maioria, em forma de gráficos, tabelas, quadros, objetivando expressar o valor quantitativo e valorar a objetividade dos dados e objeto de estudo.

Quanto à pesquisa de natureza qualitativa, sua designação é de caráter exploratório, uma vez que instiga o sujeito da pesquisa a pensar e falar livremente sobre o objeto de estudo. Ela tem caráter subjetivo, pois esse sujeito tem voz e é associado também a um mundo objetivo (a realidade externa), lida com as motivações não explícitas espontaneamente, revela contextos e relações que nem sempre são pontuadas. Concordamos com Chizzotti (1998, p. 34), quando o autor declara que “a pesquisa quantitativa não necessita ser oposta à qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua”.

Lüdke e André (1986, p. 11) dizem que uma pesquisa de natureza qualitativa tem o “ambiente natural como sua forma direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Afirmam, também, que ela “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”.

Ademais, os autores apresentam outras características da pesquisa qualitativa, a saber: os dados coletados são em predominância descritivos; há maior preocupação com o processo que com o produto; um dos focos de atenção do pesquisador é o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida; a análise dos dados segue um processo indutivo.

No que diz respeito à realização da pesquisa, principalmente no que se refere à coleta dos dados necessários à quantificação, pretendemos que a DGES (Direção-Geral do Ensino Superior), nos possa fornecer dados quanto ao número de professores atuantes nas escolas públicas de Portugal atualmente.

Uma pesquisa que recorre ao questionário pretende aceder ou medir as variáveis a partir das perguntas apresentadas e assim gerar um conjunto de dados necessários à análise como um todo e, como é fácil elaborar um questionário, nem sempre é fácil elaborar um bom questionário; por isso, esta pesquisa pretende ter em conta os objetivos, os tipos de perguntas, os tipos de respostas e as escalas que se vai utilizar com a coleta das informações dos participantes por meio da narrativa, enfatizando a *storytelling*, que melhor pode fornecer elementos descritivos à entrevistas semiestruturadas.

Assim, a partir das narrativas dos/as entrevistados/as buscaremos perceber as características e significados da (re) construção da identidade socioprofissional do docente como fenómeno estudado, na busca pelo entendimento das dificuldades aos desafios de integração encontrados, durante o processo de adaptação.

A pesquisa será dividida em dois vértices: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A primeira, segundo Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Para o autor, “parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo”.

A segunda consiste na observação de fatos/fenômenos em situação natural. Também pode ser considerada como bibliográfica, por buscar informações a respeito do objeto investigado, com base em referencial teórico consubstanciado e coerente com o tema, objetivos e questões de partida.

#### 5.4. Universo e População

A pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2001). O primeiro passo é definir os sujeitos que serão pesquisados.

A pesquisa será realizada em Portugal Continental com os professores ~~das~~ de escolas básicas e secundárias do ensino público e ~~das~~ de escolas privadas. A metodologia utilizada será a de natureza qualitativa, recorrendo às técnicas de observação, grupos focais e de análise documental. O relatório “*Education at a Glance 2022*”<sup>28</sup>, publicado em outubro de 2022, pela OCDE, aponta que havia mais de 150 mil professores ativos no ensino público e privado em Portugal, no ano letivo de 2021/2022.

Para a realização desta investigação, serão feitas análises de 5 processos biográficos de professores estrangeiros, os quais estão compreendidos na percentagem dos números apresentados. Serão analisados professores de diferentes escolas e localidades de Portugal Continental, os quais serão integrados aos dados das mostras empíricas que pretendemos recolher.

#### 5.5. Instrumentos e procedimentos da recolha de informações

Com o objetivo de recolher informações que tragam respostas ao nosso questionamento acerca das transformações e mudanças na identidade do professor estrangeiro em Portugal, utilizaremos os instrumentos e os procedimentos que seguem explicitados:

##### 5.5.1. Observação

Uma das técnicas de pesquisa utilizadas será a observação aos documentos biográficos,

---

<sup>28</sup> Education at a Glance 2022 OCDE Indicators - <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3197152b>

em que buscaremos extrair informações detalhadas do processo pessoal dos docentes envolvidos na pesquisa. Tentaremos descrever as práticas de ensino descritas nos relatos das experiências de vida e profissional, pois “é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 176). Esta técnica vem sendo utilizada em diferentes áreas do conhecimento, pois possibilita ao pesquisador extrair informações de situações que outras técnicas não conseguiriam extrair.

#### 5.5.2. Grupos focais

Também utilizaremos grupos focais, pois constituem-se de uma importante técnica que nada mais é que “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de suas experiências pessoais” (Gomes, 2005). Trata-se de uma técnica qualitativa com técnicas de entrevistas grupais.

Será feita 1 (uma) sessão de entrevista conjunta com o grupo, na intenção de promover o reconhecimento dos professores que aceitaram participar no trabalho. Depois serão feitas sessões individuais com os candidatos, a medida em que a composição de suas experiências profissionais e pessoais, requeiram a nossa atenção. Participarão da pesquisa, a priori, 5 professores convidados e quantos mais esta pesquisa puder angariar, pela dificuldade que há em obter a colaboração espontânea dos participantes. Tomando como base que a “essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal)” (Iervolino e Pelicioni 2001, p. 116).

### 5.5.3. Análise documental

Segundo Bardin (2011) a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”, oferecendo ao pesquisador a facilidade ao armazenamento e ao acesso aos documentos. (p. 45-46). Ela é baseada, portanto, em fontes escritas, como atas, pareceres, fotografias, diários, projetos de lei, inventários, mapas, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, relatórios, inventários, testamentos, correspondências, ofícios (Santos, 2000).

Assim, a análise documental é uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados, ou melhor definindo

## 5.6. Tratamento e análise das informações

Utilizaremos a técnica de análise de conteúdo teorizada por Bardin, que segundo os seus procedimentos, será “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, no qual os instrumentos tornam-se uma infinidade de ferramentas de um único instrumento, bastante adaptável e com uma grande disparidade de formas (Bardin, 2011, p. 37).

Os procedimentos são: a pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados, que constitui o produto final. A fase de organização é um período de intuições que objetiva operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, que a pré-análise traz, como a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, o encaminhamento dos objetivos e das hipóteses, que fundamentarão o resultado. E a fase de análise não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas, onde conjuntamente aos resultados brutos que serão tratados de maneira a se tornarem significativos e válidos (Bardin, 2011).

Por ser considerado “uma modalidade específica de abordagem qualitativa” (Minayo, 2000, p. 270), as informações obtidas por meio deste instrumento serão analisadas também de forma qualitativa, não havendo, desse modo, “um tratamento estatístico envolvido, mas um conjunto de procedimentos que visam organizar os dados de modo que eles revelem, com a máxima objetividade e isenção possível, como os grupos em questão percebem e se relacionam com o foco do estudo em pauta (Iervolino & Pelicioni, 2001, p.118).

**CAPÍTULO ~~VII~~6 - CONTEXTUALIZAÇÃO: O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS**

## CAPÍTULO VII-7 - ESTUDO EMPÍRICO UM - O CASO DA INVESTIGADORA

### 7.1. Reflexão narrativa da trajetória profissional

(...)“O corpo constitui um alter ego, um duplo, um outro si mesmo, mas disponível a todas as modificações, prova radical e modulável da existência pessoal e exibição de uma identidade escolhida provisória ou duravelmente.” (Le Breton, 2004, p.: 28).

Formatada: Espaçamento entre linhas: simples

A proposta de narrar a própria experiência de vida dialoga com o conceito abrangente de espaço social, teorizado por Pierre Bourdieu (1999), a partir do modo como o *habitus* é expresso no capital simbólico social, econômico e cultural, elaborados na Teoria Sociológica. Por meio de um sistema de disposições e tendências incorporadas pelo sujeito ao longo da sua trajetória, o processo de socialização vivido pelo agente é relacionado com o valor simbólico destas construções, que, pela especificidade da inserção social, adquire os preceitos que o levam a agir, sentir e pensar, de uma determinada maneira.

A partir da apropriação do simbolismo e pela multiplicidade dos muitos fatores que agem constante e quotidianamente, esta representação abstrata, ou este espaço social é conseguido por meio da multiplicidade de construções que o sujeito realiza em torno da sua trajetória pessoal, como se fosse um mapa, que se vai construindo à medida em que o caminho também se vai alargando, por força das próprias descobertas e tormentas.

Atualmente, as pesquisas educacionais em torno da profissão e formação docente vêm alargando o conceito da importância das histórias de vida como método ou técnica efetiva na construção da pesquisa científica para a informação sobre a prática docente. Esta técnica, que é obtida por meio das narrativas orais ou escritas, permite superar a dicotomia das dimensões entre o subjetivo e o objetivo no processo de produção dos fenômenos

sociais, por meio da articulação e apropriação da vida dos professores e do seu quotidiano escolar.

Assim, no âmbito das considerações que envolvem os conceitos de *habitus*, campo e capitais articulados por Bordieu (1999), o relato da prática educacional quotidiana apresenta inúmeras possibilidades que permitem perceber na formação do professor uma articulação com as dimensões – objetiva e subjetiva, dentro do processo de produção dos fenómenos sociais descritos na sua trajetória de vida, e que são expressões do constructo analítico entre as junções dos capitais simbólicos, incorporados ao longo da sua profissionalidade.

É com esta possibilidade de visão aérea e consoante ao âmbito das representações sociais, que *“começo aqui e meço aqui este começo e recomeço e remeço e arremesso e aqui que me meço(...) quando se vive sob a espécie da viagem o que importa não é a viagem mas o começo da mesma, por isso meço, por isso começo a escrever”* e cito o poeta concretista brasileiro Haroldo de Campos (1829-2003), como exemplo desafiante para a experiência desta autonarrativa que se vai construir de memória pessoal, intercalando o tempo cronológico com o tempo das lembranças constituídas na memória coletiva, a fim de permear as experiências educacionais brasileiras, desde os anos de 1980, com as efetivas e empíricas experiências no atual magistério português.

Assim, para esclarecer como é que cheguei a ser professora no ensino público em Portugal, recorrerei à narrativa em primeira pessoa que, no campo epistémico da pesquisa qualitativa interpretativa, abre possibilidade ao retorno do sujeito biográfico e consolida a sua importância nas Ciências Humanas e Sociais como objeto de reflexão. Os estudos desenvolvidos em torno do sujeito biográfico procuram dar protagonismo às vozes docentes, quando tornam o próximo da realidade educativa e do quotidiano dos professores, possibilitando a compreensão do sujeito como profissional e como pessoa (Nóvoa, 1995).

## 7.2. O caminho da profissionalização

Santiago (1989) (2202) refere-se ao narrador pós-moderno como o ser que já está desvanecido nas ruínas de suas experiências mortas na modernidade e se volta agora para a observação de outrem, pois é na possibilidade da alteridade, no abismo do outro que o narrador pós-moderno se perde como identidade antes estável, para encontrar o inesperado. Desta tentativa resulta que, na observação sobre a alteridade como um dos motivos da narração, reitera-se também a comprovação de um silêncio que permite retomar a construção do eu pela escuta do outro; ou, ainda, a percepção da alteridade como princípio narrativo confirma que as definições (universais) da modernidade se deram pela ruína do outro. Dessa maneira, as ruínas da modernidade obrigam o narrador pós-moderno a vasculhar as próprias ruínas que a marcha para a modernidade infundiu.

Por isto e em razão da dificuldade em se manter o distanciamento entre o sujeito/objeto e a emoção/razão, optei pelo caráter multidimensional de que fala Edgar Morin (2000), na sua *Teoria da Complexidade*, pois é por meio dela que espero construir os paradigmas epistemológicos na análise da (re) construção da identidade socioprofissional. E diante do rigor científico, que espera alcançar pela conceção sistemática e cartesiana das ciências positivistas, a tão esperada neutralidade, prefiro “esperar o inesperado”, que

“pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca os dar por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para reestabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade e com a temporalidade, para nunca esquecermos a totalidade integradora”. (Morin, 2000, p. 192).

**Comentado [AS37]:** Há aqui algo de errado. Por favor, verifique!

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

Neste encaixe, abro agora parênteses para uma narrativa de encaixe, que a meu ver, muito irá exemplificar o tipo de educação que era oferecida antes da Constituição de 1988 e que corresponde à reflexão que faço agora do meu percurso como professora brasileira, até à chegada à educação portuguesa. Baseada nas técnicas de encaixes de focos narrativos, que são “como uma necessidade de releitura e modificação das categorias e estruturas de narração”, Prado (2011, p.67), penso que esta história encaixada constitui importante ferramenta de carácter multidimensional, como um recurso que faz emergir a complexa polissemia de vozes, necessária para a compreensão do meu percurso pessoal e da minha identidade profissional.

#### **7.2.1. Narrativa de encaixe**

“Estive pela primeira vez na escola primária em 1976 e sob o comando militar do general Ernesto Geisel, recebi instrução primária à luz da autora Branca Alves de Lima (1910-2011), em seu icónico livro didático *Caminho Suave*, onde decorávamos que o “bebê baba” e que a letra “Z” provinha da zabumba. Como tentativas para a alfabetização escolar, este método sintético preconizava a silabação e a aprendizagem entre grafemas e fonemas, numa junção entre sons e letras e parecia que nunca precisávamos de saber se, para além de babar, o que era possível ao bebê também fazer. Mas não importava, já que a inebriante fumaça dos cigarros da senhora professora Vera Lúcia tudo cobria de mistério, como também era o cheiro do seu almoço, que fazia ali mesmo à nossa frente enquanto “O vovô via a uva”. Foi num destes contextos de intimidade escolar, numa das muitas casas que serviam ao governo e ao seu propósito de educação, que no meu bairro foi cedida uma pequena construção, que antes fora uma capela, para servir de escola. Ficávamos juntos nas carteiras inteiriças que serviam para dois: um aluno “forte” e outro “fraco” era a composição

das nossas mesas de estudo. Calhou ter comigo um sujeito indisciplinado e “fraco”, por nome de Silvinho. Já todos nos conhecíamos porque comungávamos da mesma realidade social, ainda que uns mais e outros menos, e a família do meu colega era a de menos. Eram indígenas, e vieram para São Paulo como toda a gente que migra por motivos de melhora da sua condição de vida. Era o mais pequeno e franzino da turma, com uma constipação que não passava (tinha sempre o nariz a escorrer) e muita fome. Às vezes, minha mãe colocava um lanche a mais na minha sacola e eu dividia-o com ele, mas só às vezes, porque eu tinha de instruí-lo durante as aulas, naquele esquema de “fraco/forte” e ele não aprendia nunca. Também eu não era das mais “fortes”, mas entrei com a vantagem de já estar alfabetizada porque os meus irmãos ensinaram-me a ler muito cedo, então a responsabilidade sobre o desenvolvimento do meu colega de escola, se não era inoportuna para mim, pelo menos deixava-me com raiva de o ter de instruir no mínimo que eu sabia. A escola ficava no cimo de uma elevação, cujas costas davam para um pequeno riacho, onde íamos depois das aulas aprender a nadar, comendo pequenas tilápias, que segundo alguns, ajudara muitos nadadores a atravessar o rio. Todos os dias comíamos o lanche no pátio da escola, que era um sítio espaçoso e com algumas árvores frutíferas. Não havia muros ao redor do pátio, nem tão pouco uma cerca que assim se pudesse chamar, de maneira que ali podíamos subir às árvores e sair para a rua, enquanto a enérgica professora não fazia soar o sino para voltarmos. Acontece que de certa feita, ao tomar-nos a lição oral, a professora pediu ao Silvinho que lesse o que lhe apontava no quadro negro e este por não saber nem o pouco que a turma sabia, não disse palavra. Sem a paciência que costumam ter os professores das séries iniciais, a senhora professora, com altura de Golias para nós, pegou na régua geométrica feita de madeira e estalou-a na sua mesa como um aviso. Silvinho, por debaixo dos seus grossos cabelos pretos guarani, levantou um olhar que devia ser de desafio, pois em seguida estava a professora vociferando em sua cara as letras que o seu silêncio teimava em não pronunciar.

Então, mais vermelha do que nunca, ela levantou a imensa régua de madeira e fez menção de a estalar agora no lombo do menino, ao que, com uma pressa “de ontem” e uma agilidade felina que tanto nos impressionou, tanto a nós, quanto à ela, Silvinho esquivou-se do golpe certo que geralmente nos vinha na cabeça, fazendo com que a mão pesada e a régua de Golias, batesse com força na mesa de estudos, a um palmo de tudo se ter arranjado por isso mesmo. Mas não foi o que aconteceu. Justamente por não o ter acertado, duas coisas incríveis aconteceram: Silvinho saltou da carteira para a uma das janelas abertas e a professora saltou atrás dele. Então começou uma incrível perseguição pelo frondoso pátio dos lanches – ele subia nas árvores e ela também; tornou ao chão, tirou a camisa e os sapatos para não ter fio que o ligasse às garras da professora quando esta tivesse oportunidade de o prender nas muitas vezes em que chegou bem perto. Só agora percebo que o silêncio da turma era incomum. Não gritámos, mas muitos choraram quando por uma má escolha, vimos o nosso colega optar por descer a encosta até ao rio e seu pequeno corpo desaparecer sob o matagal. Acompanhávamos tudo dentro dos limites da escola e nem ousávamos fazer torcida em favor do colega por medo do nosso próprio destino quando ela voltasse desta jornada olímpica. O capim é que dava notícias da corrida. Exceto pela professora, por azar do Silvinho naquela hora, que tinha formação em Educação física e era atleta, não víamos nada, somente o deitar do capim por onde ia seu corpo a amassar a vegetação. Só o universo podia salvá-lo. Ninguém respirou quando o vimos sair já adiante em campo aberto, completamente esgotado, pois ia aos tropeções e num só impulso, atirou-se às águas como último recurso de sobrevivência. Era bom nadador pois comia muitas tilápias e já ia ao meio do riacho sem olhar para trás, quando desviamos o olhar para a segunda cena inacreditável. Com pose atlética, sempre vestida com agasalhos de treino, estava a senhora professora preparando-se para a fase final do triatlo. Retirou os ténis e a blusa e prendeu a vasta cabeleira indígena num coque. Perfeitamente sincronizada, mergulhou rio adentro e saiu à

frente do infeliz condenado. Aí houve uma comoção geral. Nesta hora já muitos de nós tínhamos ido a casa relatar tão insólito acontecimento às mães e outros gritavam, porque vinha suspenso pela camisa do uniforme escolar, o que restara do sujeito que ousou fazer com que a mão da professora batesse com força na carteira e não em sua cabeça. Por muitos anos fiquei a pensar no Silvinho e em como éramos tratados sem distinção pela professora Vera Lúcia – qualquer um de nós estava sujeito a disputar uma maratona com ela, que sem saber, punha-nos todos à prova a disputar a maior quantidade de tilápias que podíamos comer. Tínhamos de estar preparados para estas eventualidades”.

### **7.3. - A transição entre os anos escolares e a Lei de Diretrizes e Bases**

Eram anos sombrios aqueles. Do tempo da escola no primário, resta esta lembrança fantasmagórica de uma professora que traía os ritos da imagem que se tem da primeira professora, diante dos olhos admirados de uma criança. São atitudes que exemplificam o entendimento que tiveram alguns profissionais da educação quanto à Lei de Diretrizes e Bases, que fora tramitada no Congresso brasileiro em 1971, pela primeira vez. Para nós, enquanto alunos, esta lei era má, pois dava poder desmedido aos professores que se valiam da palmatória e dos castigos inconstantes para nos ensinar a regra do bem-viver. E nunca adivinharíamos que isto era estar de acordo com a lei, que, seguindo a lógica educativa cristã/militar hegemônicas na década de 1970, conferia amplos poderes aos professores sobre a vida dos seus educandos.

Durante este período, o último ditador brasileiro, João Batista de Oliveira Figueiredo, que estivera no poder desde 1979 até 1985, perdurou a reformulação do Ensino de 1º e 2º Graus, sob a égide da Lei 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases), alterando radicalmente

o ensino do 2º Grau, que passou a ter como principal objetivo a profissionalização, em médios e curtos prazos. Assim, é que mais de 16 milhões de crianças estavam matriculadas no primeiro grau, e ainda que não fosse obrigatória a escolaridade, algumas delas puderam prescindir do trabalho infantil e frequentar pelo menos o ensino básico, até a família decidir precisar da sua contribuição.

E a depender da função da criança na família, este benefício escolar sequer se apresentava como opção. Mas havia muitas famílias que, como a minha, achavam importante que tivéssemos ao menos o ensino básico. E nisto penso que tive muita sorte em ser a filha mais nova, ao contrário, não teria vivido um pouco à revelia dos rígidos costumes familiares e não teria tido o necessário tempo ocioso, do qual tirava proveito com as leituras dos livros que encontrava e a esquivar-me de ter de trocar os estudos pelo trabalho, pelo menos até os 15 anos de idade.

Pude continuar a estudar sem interrupções e sem a contribuição exigida na família de cada filho em condições de trabalhar. Acabei o ensino primário sem outra lembrança que me pudesse favorecer elementos político-sociais, tanto quanto os que pude recolher da história encaixada que contei. Nunca mais tive uma professora como a Vera Lúcia. Daquele episódio em diante fiquei a saber, e nisto nada exagero, que a minha sobrevivência dependia também de um professor, como bem frisaram nossas mães, que assim como Medeia, fizeram de tudo para contribuir com o avanço do slogan “Pra frente Brasil.”

Entender que se vivia a ditadura militar não era tarefa tão rápida de se entender. Na minha família pelo menos, isto não era levado em conta, nem sequer se discutia política ou qualquer outro incômodo provocado pelas unânimes leis regulamentares dos anos ditatoriais. Sendo filha de trabalhadores que viveram a transição do rural para o urbano e em sentido real da inclusão, substituíram o trabalho agropecuário pelo trabalho formal.

Não eram pessoas engajadas politicamente, eram atrasados quanto ao pensamento das políticas públicas e nem sequer sabiam o significado disso.

À parte isso, ouviam coisas referentes ao estado das coisas em que se encontrava o Brasil nas rodas de conversas travadas entre os parentes. Meu pai suspirava de alívio, quando o governo garantia nas rádios populares, que o país avançava a passos firmes com o slogan futurista “avante Brasil”, atrelado à vitória da seleção brasileira de futebol na Copa de 1970. E uma parte expressiva das regiões do Brasil, em plena ode à ordem e ao progresso, agia consoante uma suposta expressão de harmonia social. Minha família comungava desse propósito.

Segui adiante sem maiores percalços quanto ao entendimento da ditadura militar, ou da Constituição brasileira. Somente mais tarde, por meio da literatura é que tive a sorte de colher nos romances de 30, das leituras obrigatórias que fazíamos no ginásio, relatos de vidas, que assim como a minha, estavam fora do avanço que propagandeava o governo.

Foi então que comecei a ter contacto com a literatura subversiva, que trazia este curioso e atrativo nome, e eu, justamente por não saber o significado desta palavra impeditiva, achava-a mais atraente por esta qualidade. Esta temática despertou o meu gosto por conhecer qualquer coisa que não me tinha ainda sido apresentada. Foi com esta inquietude e beneficiada pela Lei de Diretrizes e Bases, que entrei para o curso do magistério em 1984, com 14 anos de idade e nenhuma ideia da transformação que estava para acontecer.

#### **7.4. - No extinto magistério**

A formação geral, que antes era oferecida por meio do secundário clássico ou científico, perdera espaço diante das novas e urgentes demandas. Diante da necessidade de mão-de-obra, o que o país precisava, não era de um “ensino verbalístico e academizante”,

nas palavras do então Ministro da Educação Jarbas Marinho, mas sim de um ensino técnico e eficiente.

Isto assinalava o abandono do ensino propedêutico e preparatório para o ensino superior, em favor dos técnicos de nível médio. Grosso modo, significava que o aluno, ao qualificar-se como técnico, podia dar por encerrados os estudos e entrar para o mercado de trabalho, minimizando as demandas do ensino superior, com a satisfação do curso técnico, como afirma o professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Luiz Antônio Cunha (1943), quando pondera que o que mais queria o regime militar era ver reduzida a demanda por vagas no ensino superior.

Portanto, era sob a alegação de suprir supostas necessidades do mercado, que atendia supostas necessidades do mercado, que o regime militar reduzia a demanda por vagas no ensino superior e aumentava as vagas no reformulado ensino do 2º grau. Nesta altura, o processo seletivo profissional das escolas públicas de segundo grau, contavam com duas vertentes opcionais: humanas e exatas, incluídos aí o curso do Magistério, que conferia aos formandos a habilitação profissional de professor para o Ensino Básico I, e o curso de Contabilidade. E eu que não tinha nenhuma inclinação para a área de exatas e que já vinha acalentando na adolescência qualquer ato futuro em favor da fala e das vozes que os livros traziam, não tive dúvidas em qual curso iria candidatar-me.

A escola Benevides Beraldo fora recém-construída para abrigar junto ao bairro em que eu morava, os tais cursos mencionados, atraindo uma vasta gama de adolescentes recém-saídos do ginásio e também boa parte de pessoas que não tinham completado o secundário no tempo previsto. Assim, vencido o prazo para a não-contribuição familiar, comecei a frequentar o curso do magistério, enquanto trabalhava com fotografias num estúdio pequeno da minha cidade. Não durou muito. Logo após dois anos, fui demitida por ter fotografado

sem *flash* na máquina fotográfica analógica Canon uma turma inteira do curso de uma Universidade de Direito. Não restou uma fotografia para contar a história.

Nesta altura dos acontecimentos, eu somente podia contar com a minha própria força de vontade para continuar a estudar. Por isso, lembro-me do desespero que tive ao ficar sem emprego e ter de sacrificar os estudos em favor do trabalho. Meu pai não admitia gente sem trabalhar em casa. E a oportunidade do curso profissional do magistério podia-me ajudar a continuar os estudos e contribuir financeiramente para a família, pois os estudantes também podiam dar aulas, tamanha era a carência de professores qualificados em sala de aula.

A partir deste momento tive diferente destino do que tiveram os meus irmãos. Os mais velhos não puderam estudar e alguns dos outros acabaram por optar pelo trabalho fabril. À guisa dos muitos trabalhadores, que na altura lotavam os pátios das multinacionais no Brasil, eu tive uma escapatória para os não lotar também. Assim, comecei a lecionar numa das muitas escolas da periferia de São Paulo em 1988, com o provisório curso do Magistério, assim chamado por se tratar do ensino técnico profissional para a docência junto ao Ensino Básico I, e que muito tempo depois, seria substituído pelo curso universitário em pedagogia.

#### **7.5. - O Início da docência**

A partir dos anos 80, o debate em torno da gestão democrática na educação, as suas ideias e propostas em torno do movimento pela democratização da educação brasileira, relacionava os movimentos mais amplos de redemocratização do país aos movimentos reivindicatórios de participação. Esses movimentos foram originados à margem das instituições do Estado, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, e designavam uma resistência ao modelo instituído pelo golpe militar de 1964, cujo excessivo grau de

centralismo versava sobre a hierarquia dos papéis na educação e enfraquecia a autonomia escolar pelo superdimensionamento de estruturas centrais.

No início de 1988 tomei conhecimento dessa realista política pública educacional brasileira, quando fui chamada à escola Sebastião de Moraes, por intermédio de uma parente minha que fazia parte do pessoal administrativo da escola, cuja função era ajudar o diretor na atribuição de horas do quadro escolar, embora muitas vezes ficasse responsável, como outros funcionários, por realizar a tarefa inteira.

O modelo administrativo, na altura, era entendido como uma atividade racional e burocrática, organizada dentro dos pressupostos da chamada administração científica do trabalho. Na medida em que se foram criando as condições históricas de superação do regime militar e quando isso efetivamente ocorreu, em meados dos anos 80, também se foram ampliando as possibilidades da escola democrática.

Durante esta instauração, comecei a dar aulas, ainda como estudante do último ano do curso do magistério, na referida escola estadual, que tinha por clientela uma difícil comunidade mista. Eram em sua maioria trabalhadores que deixavam seus filhos aos encargos das horas escolares, como solução para ter onde deixá-los. Não participavam da comunidade escolar, nem compareciam às reuniões de pais e mestres. Se tivéssemos qualquer problema de ordem disciplinar, o que não era raro acontecer, apelávamos para os castigos. E nisto tenho arrependimentos, que mais tarde vou referir nesta narrativa. A outra metade era composta pelos filhos já crescidos destes trabalhadores, que depois dos primeiros anos escolares, não seguiam com a educação formal e alguns ficavam ao serviço dos gangues do narcotráfico.

Assim, ganhei experiência social, mais do que pedagógica, neste primeiro ano em sala de aula. Terminei o curso de formação e candidatei-me à universidade para o curso de Letras. Mas havia um problema neste festim que estava a tornar-se a minha vida. Não havia

dinheiro para tanto e somente meu pai – este operário da contradição é que me fez consciente da realidade apertada em que vivíamos.

Numa relação inconsciente de psicologia às avessas, ele ensinou-me que havia mundos que pessoas como nós eram proibidas de frequentar e ter o curso de professora básica já devia bastar. Talvez tenha sido por isso mesmo que resolvi desafiar este mote e tomar por necessária à minha entrada na universidade.

Portanto, no ano de 1988, então como professora do Ciclo Básico I, entrei para o curso de Letras na Universidade de Santo Amaro (UNISA), que mais tarde viria a ser incorporada ao grande grupo financeiro educacional UNISA, renunciando a redução das universidades mais pequenas com a expansão desenfreada do setor mercantilista de educação.

Felizmente, até àquela altura, ainda preservava um ar de santuário doméstico do saber, e eu, que não sabia quase nada da vida, passei a fazer parte daquele mundo à parte. Imediatamente ao meu início no curso superior, pude ingressar como professora do Ensino Médio; isto porque, com o sempre presente advento da falta de professores, todo estudante universitário podia candidatar-se como professor nas escolas públicas brasileiras.

Com a realidade da falta de profissionais qualificados para a sala de aula, uma série de outros profissionais de diferentes áreas começaram a integrar o quadro do magistério nas escolas paulistas. Havia advogados a darem aulas nas humanidades, engenheiros lecionavam na área das ciências exatas e alguns professores, somente com o curso do magistério, também ocupavam as cadeiras em falta. Então as escolas passaram a ser “cabides- de-emprego”, o que gerava muita revolta por parte de pessoas, que como eu, não tinham outro emprego a não ser este. Portanto, faltava-nos muitas coisas que a Constituição prometia.

O material didático não era conseguido facilmente, tínhamos às vezes que pagar por ele, e aos alunos também o ministério não dava que chegasse; havia muita improvisação e um currículo longe de se uniformizar, no que se refere aos conteúdos aplicados em sala de aula. E um dos problemas era justamente porque os colegas de áreas tão distintas, não reuniam condições didáticas para desempenharem o papel de professor e, principalmente, por esta não ser a sua única atividade profissional, relegavam a sala de aula para um segundo plano.

Assim, a Constituição Federal, que fora promulgada em 1988, tornou-se a primeira carta a receber emendas populares, porque discutiu questões que há pouco tempo pareciam impossíveis ou longe da realidade brasileira, como comenta Gomes (2009): “[...] A imprensa, livre das amarras da ditadura, reflete os debates da Constituinte e discute livremente temas como direitos das minorias, reforma agrária, forma de governo, reforma política”, (Gomes, 2009, p.53).

E esta Constituinte Federal passa a ser considerada a mais completa entre as constituições brasileiras, pois garante vários aspetos do acesso à cidadania, ficando conhecida como “Constituição Cidadã”, pois estabelecia a garantia dos direitos sociais e políticos, incluindo, num ineditismo espantoso, a saúde e a educação para todos. Nela enfatiza-se a educação básica, infantil, fundamental, o Ensino médio e a gestão democrática, calcados na defesa da escola pública e eficaz para todos. E sobre a eficácia não tenho dúvidas que tenha cumprido o seu dever. Os alunos não ficavam sem aulas. Mas a que custo?

Embora tenha feito o curso de letras (Humanidades) em instituição particular, não foi exatamente por opção de qualidade ou outro motivo que o valha, que assim o decidi; antes, pelo contrário, não havia formas de aceder aos vestibulares das universidades públicas, dentre elas a tão almejada Universidade de São Paulo (USP), com tão pouco recurso oferecido pelo ensino público secundário que eu havia tido, a não ser com um

esforço familiar que prescindisse do meu trabalho, para deixar-me dedicar à tarefa de um autodidatismo invulgar, que escuso de dizer novamente, não estava ao meu alcance.

Havia os cursos pré-vestibulares, mas quem os podia pagar? Como atesta Cury (2010), é importante ressaltar que a gratuidade nos estabelecimentos públicos federais, secundários e superiores ainda não vigoravam. Somente com a promulgação da constituinte de 1988 é que este estatuto passou a vigorar.

#### **7.6. Após os anos de chumbo e duas tristes histórias falhadas**

Esse estatuto só veio a ser estabelecido formalmente com a Constituição de 1988. Poucos foram os meus colegas do curso do magistério que puderam seguir adiante para além deste curso técnico-profissional. Era preciso ter havido uma dosagem necessária de rebeldia para rompermos com o sistema que nos remeteu a todos para fora do que a constituição prometera, mas sei que, assim como as minhas escolhas, não deve ter sido fácil optar quando não se tem opção nenhuma.

Em meio a esse clima de efervescência político-económica enfrentei a minha carência epistemológica e a minha realidade financeira da forma como antes pensava. E pensava que uma ação resultaria na outra, como de facto fiz para manter-me nesta corda bamba: apanhei aulas no secundário, que cumulativas com o ensino básico, sustentaram meu parco orçamento e trouxeram o poder da continuidade. Comecei por lecionar ao Ensino Médio, na mesma escola em que estava como professora primária. Era uma comunidade difícil e violenta. Os nossos alunos frequentemente eram reféns de gangues, que os empregavam como “vapor barato”, ou estavam no comando de alguma pequena “lojinha”, onde tudo era vendido a varejo.

Lembro-me de uma triste e penosa história sobre um garoto do 2º ano do Ciclo Básico I, chamado Marcelo, meu aluno, com dificuldades de aprendizagem que ultrapassavam os limites da sala de aula. Um dia, pediu-me para sair da sala de aula com o pretexto de ir à casa de banho; mas como havia pronunciado mal a sentença semântica, corrijo-o e pedi que formulasse da forma correta o pedido. Embora no Brasil se admita o uso da preposição “em/no” no lugar de “a/ao”, para a fala oral e coloquial, o uso da língua castiça portuguesa estava sendo experimentado por mim no curso de letras, e não quis que me pudesse passar despercebida a forma com que o Marcelo pronunciara a pergunta informalmente.

Ele então substituiu os termos, como eu o havia instruído, ficando mais ou menos assim: “Professora, eu posso ir *no/ao* banheiro?” e a seguir, deixou a sala e nunca mais eu o vi. Algum tempo depois, foi encontrado pela polícia local um cadáver, que tinha um pedaço de madeira afiado como uma lança, trespassado nos ouvidos, jogado num sítio qualquer das proximidades da escola – era o Marcelo. Havia ainda muitos Silvinhos que não foram contemplados com a Constituição Cidadã.

Essa experiência viria a mudar muitas das coisas com que eu naquele momento estava a lidar. A escola era fechada, portanto, de quando em quando, porque necessitavam da quadra de desportos para acertos de contas entre as fações. Nestes dias, ficávamos todos com os portões trancados à espera do final da contenda, ou a direção suspendia as aulas, um dia antes, porque também era comunicada sobre o evento. Embora distante da realidade esperada para o ambiente escolar, rapidamente adaptei-me ao registo destas intemporalidades.

Estranhei, a princípio, a coparticipação da comunidade escolar no arranjo desses encontros, mas logo percebi que a sobrevivência da escola dependia em grande parte dos acontecimentos que regiam a estrutura comunitária como um todo. Continuei na mesma escola por muitos anos até terminar o curso de Letras. Sempre na mesma condição estupefata

de professor-aluno. Após muitas outras unidades escolares como professora contratada na categoria ACT (Admitido em caráter temporário), concorri por uma vaga como professora efetiva, já com quase 10 anos em sala de aula.

O contexto de 1980 deixava a educação presa à transição político-económica porque vinha de um regime militar, posteriormente passando por um declínio na ditadura até chegar a um debate político lento e controlado. O país chegou à redemocratização, mas no âmbito educacional esta palavra gerou confusão e diferentes desentendimentos, passando a tornar-se alvo de crítica por parte dos educadores, que cada vez mais se organizavam em grupos, a fim de reclamar e exigir os seus direitos perante a nova constituinte:

“[...] reivindicava-se a definição de um corpo fundamental de conhecimentos; a formação pedagógica sólida e não fragmentada; a revisão do modelo curricular adotado; [...] a constituição de uma identidade profissional do docente (Souza Neto et al, 2007. p. 2).

**Formatada:** Avanço: Primeira linha: 0 cm, Espaçamento entre linhas: simples

Neste sentido, com o reflexo da transição política e as dificuldades económicas, poucos foram os projetos que resultaram na educação, tendo como saldo negativo uma grande população de analfabetos e semianalfabetos. Este estatuto só veio a ser estabelecido formalmente com a Constituição de 1988, como já foi dito, pois “determinou-se a elaboração de um Plano Nacional de Educação e apontou-se o regime de colaboração como essencial para o sistema federativo na educação”. (Cury, 2010, p. 368). Para a educação, esta foi uma época de lutas reivindicatórias, de organização identitária e de busca pelo direito à educação pública, com formação aos Fóruns de debates, consoantes à nova constituição, a fim de resguardar os direitos fundamentais.

Durante este contexto do plano nacional de educação, fiz a transição de professora do Ensino Básico para o Médio e não me lembro de ter trabalhado numa única escola que tivesse total entendimento dos projetos do governo para a educação. Variava muito do quê

e do como podíamos fazer; assim como também variavam os planos de cada governo, quando tomavam a cadeira do poder.

Trabalhei em planos de educação que já vinham falhados ou eram cópias de algum país que tivera sucesso neste propósito, mas que quando tocavam solo brasileiro, como eram óbvias, dadas as diferenças culturais e socioeconómicas, pareciam sucateados, mal construídos ou difíceis de executar. Portanto, parecia que, para a educação, eram destinados projetos que mais pareciam planos de desconstrução, pois tínhamos sempre de desconstruir o construído, a cada novo mandato.

O presidente a seguir, eleito pela primeira vez sob o auspício do voto direto, motivou e movimentou muitos setores nas áreas públicas que estavam estagnados devido aos 39 anos da ditadura militar. Acompanhei com muita curiosidade os caras-pintadas que saíam às ruas, numa movimentação arrepiante, a pedirem as eleições diretas.

Cheguei mesmo a fazer parte de um ou mais blocos reivindicatórios que unia, ao que parecia, a todos os cidadãos que tiveram seus direitos negados pelos governos autoritários. Muitos de nós, jovens brasileiros, havíamos depositado toda a nossa fé no devir das eleições diretas, gritando em alto brado: Diretas já! Era o *slogan* mais ensurdecedor de que fizera parte. Nem mesmo os anos a que pertenci à UNE (União dos Estudantes Secundários) fizeram tamanha reviravolta em meus sentimentos patrióticos do que estarmos todos na iminência de um governo democrático.

O país inteiro respirava emoção com o candidato mais provável ao cargo: o senhor Tancredo Neves, que parecia reunir as qualidades necessárias para exercer aquela que seria a primeira vitória da população contra os amargos anos ditatoriais. Fomos todos enganados já de saída, pois este viria a ser substituído, pela morte prematura e esquisita que tivera, pelo falacioso “caçador de marajás”, o senhor Fernando Collor de Melo, que depois do governo

transitório de José Sarney, assumiria a presidência sem os tais ideais democráticos, acabando de vez com a esperança, que tanto pensámos que enfim tínhamos conseguido.

Nesta altura dos acontecimentos cívicos brasileiros, as escolas públicas sofreram um desmonte categórico nas suas estruturas curriculares e de base com a chegada das novas diretrizes político-educacionais, tidas como neoliberais, e que carregavam “a essência excludente da ordem social capitalista” (Miranda, 1997, p.43), que prometia uma utópica evolução no sistema educacional, baseando-se apenas em políticas tópicas. Este foi o caso das “Escolas-Padrão”, assim chamadas por terem sido criadas para servir de modelo ao Projeto Educacional do início dos anos 90, como parte do Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, pelo então governador Luiz Antonio Fleury Filho.

As finalidades eram diversas. Claramente serviam como palanque eleitoral e submetiam, ao mesmo tempo, os profissionais da educação a não entender o porquê mesmo de se ter uma escola que se opõe à padronização, sendo ela mesmo padrão no nome e na conceção, ou seja, a escola devia ser diferente da escola que existia – burocrática, rígida e anónima, propondo-se a construir um novo padrão de qualidade. Não aconteceu. Ou se aconteceu, foi por um breve momento, com pouquíssimos modelos que tiveram morte decretada no seu nascedouro.

Fiz parte de uma destas tentativas de implantação do novo modelo organizacional, quando lecionei numa escola rural da minha cidade, cuja noção geral sobre o projeto era mesmo a de que toda a gente iria ganhar mais sobre o salário.

E aqui faço um adendo, para não ter que mais tarde nesta narrativa fazer o lamento necessário com relação ao salário do professor: Ganhávamos pouco e ainda ganhamos; então, o que o governo sabia, mas ignorava deste ponto de vista, era que a maioria das escolas candidatas, assim se posicionavam porque queriam elevar em mais alguns tostões o precário rendimento da sua comunidade escolar. Eu mesma fui uma dessas gentes que

ambicionei tostão-e-meio. Nem chegámos a entrar; morreu numa sala de conferências da COGESP (Coordenadoria de Gestão de Pessoas), juntamente com todo o diferencial de autonomia da Unidade Escolar que a ideia preconizava em curto prazo.

Embora o projeto em si tenha sido um ideário para educação brasileira, todos os professores de bom senso, se tivessem sido consultados, saberiam dizer sem ler a cartilha, que o modelo proposto de preparação para o exercício de uma nova cidadania, dependia, e ainda depende de políticas educacionais alicerçadas ao longo do tempo e não em curto prazo e que garantir aos alunos as possibilidades de discussão, estudo e pesquisa e a posse disponível de todos os conhecimentos, como queria a Escola-Padrão, já há muito tempo era o esboço da luta pela educação.

Desde as ideias de Dewey (1852-1952), pensada para a educação brasileira por Anísio Teixeira (1900-1971), que procuravam demonstrar que “a evolução de um sistema não depende apenas de políticas educacionais tópicas, mas obedece a forças sociais mais amplas e complexas que se manifestam a médio e longo prazo” (Durham, 1999, p. 231). Portanto, a proposta neoliberal não era factível sob vários aspetos, dentre eles, a exclusão da rede pública paulista como um todo e a escolha de unidades escolares a dedo. Foi interessante, por alguns meses pensei que teria mais dinheiro.

### **7.7. A transição dos governos e saldo do rescaldo**

Agora penso que a abordagem das políticas educacionais brasileiras, desde o governo Collor e até o de Fernando Henrique Cardoso, apresentou um complexo ilusionista de crescimento difícil de manter assegurado pelos profissionais do magistério. Resultaram em desastrosos resultados provenientes de uma perversa lógica do capital, adotada pelos governos federais brasileiros para, segundo os seus discursos, trazer a melhoria da educação pública,

enquanto, na verdade, só serviram mesmo de estruturas para políticas partidárias, diante do que o dever da educação brasileira demonstrou neste tempo todo. Ainda estamos longe de chegar a propósitos tão nobres na educação brasileira quanto os que foram propostos pela falhada ideia das Escolas-Padrão.

Comecei por alargar o meu conceito sobre a educação concluindo o curso em Pedagogia, após cinco anos de haver terminado o curso em Letras. Reuni condições acadêmicas que me levaram a exercer, por longos anos, o cargo na categoria de professor coordenador pedagógico, numa das duas escolas em que na altura estava a trabalhar.

Cessada uma portaria, se bem me recorde das várias nomenclaturas administrativas pertencentes ao Sistema brasileiro de educação, abriu-se uma outra, em que a nomeação do candidato fazia saber que o professor ora designado ocupava, de momento, o cargo de coordenador pedagógico e, assim, tinha reduzida carga horária de trabalho docente em sala de aula, em favor das exegeses da administração. Tomei gosto pela administração escolar porque pude experimentar estar do outro lado da cadeira, como comumente nos referimos àqueles colegas que “passam dessa para a melhor”, por assim dizer, pois nada é mais difícil que tomar assento numa cadeira que não temos nenhuma preparação para exercer.

Inclusive, porque os cursos oferecidos na especialidade em administração escolar não ensinam a lidar com os variados e exacerbantes documentos burocráticos, que tanto a coordenação, como a direção escolar têm para lidar. Durante este ínterim, foram abertas as candidaturas à bolsa de estudos, oferecida aos professores efetivos de carreira pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), e candidatei-me ao curso do mestrado em Literatura e Crítica Literária, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Antes, porém, já havia passado pelo “curral” da Universidade de São Paulo (nome dado ao período de espera), como aluna ouvinte durante um ano, que ao fim e ao cabo, depois dos extenuantes processos de seleção, acabei por decidir-me por outra linha de pesquisa

e saí do “currículo” para integrar o pequeno número da população de mestres e doutores, que em 2006 perfaziam as linhas do *stricto sensu* no Brasil.

No País, a proporção de pessoas com doutorado é de 0,2% da população, enquanto a média dos países que compõe a OCDE é de 1,1%. E hoje, em relação aos dados de pessoas com mestrado, o Brasil também fica bem distante da média, com apenas 0,8% de população entre 25 e 64 anos com mestrado, enquanto a média dos países integrantes da OCDE é de 13%. Isto para não falar ainda do baixo número de brasileiros com acesso ao ensino superior: só 21% da população entre os 25 e os 34 anos tem diploma de educação superior, segundo a *Education at Glance* de 2022<sup>29</sup>.

Das duas escolas secundárias em que trabalhava na altura, com um total de quase 80 professores por unidade, nunca conheci um colega que tivesse aproveitado os benefícios desta bolsa concedida aos professores efetivos. Primeiro porque era necessário ser professor efetivo, e isto só era possível quando os concursos para provimento dos cargos do magistério eram abertos, ou seja, a cada dez anos, se não me trai a memória. Depois, os benefícios da bolsa contavam com critérios que mais tiravam do que concediam, pois era-nos retirada uma percentagem das aulas dos componentes letivos, a fim de gerar mais tempo de dedicação aos estudos para o professor estudante, mas com perdas salariais incríveis.

O valor da bolsa não chegava para pagar um curso de mestrado em algumas universidades privadas, como foi o caso da caríssima PUC. Tive de “me virar nos 30”, como dizemos no Brasil, para dar conta de pagar o restante do valor mensal das propinas que a bolsa não cobria. A saída foi integrar outro segmento da educação paulista, que eram as prefeituras e as escolas privadas. Outra realidade abriu-se a partir daquele momento.

---

<sup>29</sup> Segundo o levantamento '*Education at Glance*', elaborado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado no final de 2021.

As escolas da prefeitura de São Paulo contavam com mais recursos didáticos do que as escolas do Estado em muitos aspectos, dentre eles o atrativo salário que distava em alguns dígitos do salário que o governo pagava aos professores efetivados na rede estadual. Além dos recursos tecnológicos e dos materiais didáticos, as escolas possuíam maior número de profissionais com qualificação específica atuantes na comunidade escolar. A primeira vez que vi um psicólogo atuando em escolas, foi nesta oportunidade. Parecia ter tudo, inclusive o tempo de hora/aula mais longo, com diferentes intervalos e atribuições administrativas de que eu nunca ouvira falar.

Trabalhei por alguns anos neste regime escravagista de 60 horas de aulas por semana, acumulando o cargo de professora-coordenadora, com as aulas do Estado e da prefeitura, sem muita qualidade, como é suposto perceber, dada a quantidade elevada do número de aulas a que me submeti por uma questão de sobrevivência financeira, e com grande prejuízo social e profissional, que só percebo agora.

As tais escolas da prefeitura de São Paulo gozavam de tantos privilégios, quanto eram precárias as instalações da sala de aula e rudimentares os recursos tecnológicos das escolas estaduais. E apesar de isto tudo poder significar diferenças no processo de ensino-aprendizagem, só sabia que estava numa das instalações da prefeitura porque o prédio era mais bem conservado e havia funcionários para cada coisa.

O processo não mudava. Tanto nas escolas do Estado, quanto nas escolas da prefeitura, víamos os males que a falta de planejamento efetivo, por parte das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação gerou. Tentaram mudar em pouco tempo estruturas muito relevantes para ser “a toque de caixa”. Portanto, não era a quantidade de recursos, nem mesmo talvez a diferença salarial que trazia a diferença nos resultados entre uma autarquia e a outra.

Os resultados recolhidos nas escolas do Estado não eram muito diferentes dos resultados das escolas municipais, embora o município de São Paulo tivesse tentado pôr em

prática, mais tarde, os benefícios da gestão de Paulo Freire (1921-1997), quando este esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME), entre os anos de 1989 a 1991. Ainda assim, não tenho lembranças de ter apanhado resquícios de tal benefício.

### **7.8. Uma Brasília avariada na gestão de Paulo Freire**

Lembro-me de ter feito um interessante trabalho, a respeito de um dos muitos problemas da cidade de São Paulo, com relação ao tráfego, na irônica e extinta disciplina de OSPB (Organização Social dos Problemas Brasileiros), quando estava a frequentar o curso de Letras em Santo Amaro.

Naquela altura, em 1988, Luíza Erundina de Souza fora eleita a primeira mulher a assumir o cargo de prefeita, do município de São Paulo. Contra todos os argumentos que na altura se ouvia, por ser ela nordestina e mulher, obviamente, foi um momento político de grande envergadura para a democracia brasileira, vertida em esperanças educativas, pelos braços de Paulo Freire.

Segundo Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (2001), ao organizar a composição dos cargos de primeiro escalão do município, era óbvio, para a nova gestão, quem seria o Secretário Municipal de Educação: Paulo Freire, por ser ele membro fundador do PT, por compor a comissão de educação do partido e por ser “um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica” (Gadotti & Torres, 2001, p. 12). Então, na ocasião do meu primeiro ano em Letras, fui, ao mando da tal disciplina dos problemas brasileiros, eu e mais uma colega, entrevistar a Senhora prefeita de São Paulo.

Das minhas aspirações políticas, não me recordo de nada mais marcante para uma iniciante de esquerda do que o que se passou. A minha colega de faculdade trabalhava num dos órgãos municipais da prefeitura paulista na ocasião e podia ter acesso ao gabinete da

prefeita. Pensando em impressionar, nós as duas elaborámos um questionário com vista aos problemas de habitação, saúde, transporte e educação para dá-lo à prefeita, na ocasião em que, supostamente, a entrevistaríamos. Fiquei tão nervosa que não conseguia parar de sorrir, a tal ponto que contagei a minha colega que também ficou boba. Lá fomos nós.

De posse dum Brasília (Volkswagen Brasília) emprestado à socapa de um dos meus irmãos, do qual eu era a condutora, o nosso destino era certo e aventureiro. Como não tínhamos quaisquer instrumentos de gravação, como era próprio à época, exceto aqueles gravadores portáteis, que pesavam quase três quilos e qualquer coisa, dispusemos de uma ajuda do departamento de tecnologia e marketing da própria universidade para nos ajudar no que fosse preciso. E era preciso um *cameraman*, outro homem para carregar a bagagem pesada do *cameraman*, um pouco de água para o fervente fevereiro e muita paciência. Não nos deram nada do que pedimos e ficamos a sós com a câmara, sem os meninos.

Chegamos ao pátio do imponente prédio municipal e logo a minha colega conduziu-nos por um elevador quase ao pé de onde tínhamos estacionado o carro. Ainda bem, porque senão nós não teríamos aguentado arrastar tão pesada aparelhagem pelo pátio. Chegámos suadas do incidente que houve com o carro na Marginal Pinheiro, quando resvalámos num buraco da estrada e o motor do carro começou a soltar fumo. Perdemos muito tempo, pois tivemos de parar no acostamento para deitar água no motor, a fim de o arrefecer.

Também já a nossa roupa de festa ia amassada e um pouco suja, mas o que importava? Nem mesmo o atraso de mais de uma hora fez com que abrandasse a emoção daquele encontro. Vi-a de longe, sentada na cadeira de prefeita com pose e roupas de gente simples e elegante. Nunca chegámos a conhecer a Erundina. Concluímos o trabalho sem a tão esperada entrevista e servimo-nos dos problemas que naquele dia tivemos, como fonte metafísica para a Organização dos Problemas Brasileiros. E também pelo carro do meu irmão, que não pedi emprestado. Foi tudo castigo.

Eu certamente não tinha noção de quem era Paulo Freire nesta altura. Andava mais para Fernando Pessoa e Guimarães Rosa do que para as ideias da Pedagogia da Libertação. Ainda que o curso de Letras reservasse um período considerável às disciplinas pedagógicas e formação de professores, só grosso modo é que o conhecia. Então, a minha comoção neste dia em que não aconteceu a entrevista era mais para ter uma fotografia com a prefeita, do que conhecer qualquer plano para o governo que se estava a iniciar, muito menos ater-me àquele senhor que estava sentado na plateia, como pessoa comum, e que nem eu nem a minha colega adivinhávamos que era o Paulo Freire.

Penso tê-lo visto pelas memórias que depois juntei, ao falar, muitos anos mais tarde, com esta amiga. Se ela também se lembrava, então não era assombração ou invenção das muitas peças que me vêm pregando minha memória pessoal em relação às memórias coletivas, ao escrever estas recordações. Nestes momentos, para além de contar com a memória dos amigos, também me apoio nos escritos de Walter Benjamin (1985), quando ele diz que a sabedoria e a memória são conservadas exclusivamente na medida em que reverbera o presente vivido contemporaneamente. E como pesquiso enquanto lembro, tenho de ter alertas os sentidos para não criar falsas memórias em defesa do meu presente.

Assim é que, somente agora, me posso servir desta memória, porque dela precisei. Se andou apagada durante estes anos todos, também de todo não se desvaneceu, pois nem era a ela que buscava, quando me dei por encontrada numa história que, por sorte, havia de ser contada também. A memória tem destas recordações inexatas e férteis ao mesmo tempo, posto que seja dessa forma que ela mantém o passado, na resinificação do presente, consoante as vivências da atualidade.

Destarte, na compreensão dos processos que tangem a memória, na filosofia de Bergson (1999), fica compreendido que a memória é pura e inalterável, e que contrapõe à lembrança-imagem da percepção, que por serem indissociáveis entre si, não carregam no

corpo o papel de armazenar lembranças e sim de escolha, para trazer à tona a consciência distinta. Penso que lembrar agora, deste fortuito episódio, não foi uma questão de escolha.

Talvez a recordação da Brasília avariada na estrada, somada ao cheiro da gasolina que nunca me saiu das narinas, tenham contribuído para despoletar a lembrança-imagem de que fala Bergson (1999), ou de Ricoeur (2007), quando argumenta que a memória é um processo cognitivo, como a rememoração. Penso que esta caracterização da memória, de que fala o filósofo, tenha sido também para mim a oportunidade de duas lembranças distintas: uma passiva e outra ativa.

Na primeira, a lembrança pode ter sido acometida espontaneamente, por algum sentimento no presente. Já na segunda, configurou-se como uma anamnese, como reforço às lembranças do passado. Somente agora é que vim dar importância ao fato de ter visto Paulo Freire e não pelo encontro, como é suposto adivinhar.

A gestão freiriana pôs em prática importantes propostas políticas para a construção de uma educação democrática, neste período. Para que o município tivesse uma reorganização das suas ações em favor de uma educação de qualidade, foram traçados quatro fortes eixos basilares, pensados para além das necessidades da rede municipal de São Paulo e que tinha em vista a importância da educação democrática em todos os espaços da sociedade: 1. Democratização da gestão. 2. Acesso e permanência. 3. Qualidade da educação. 4. Educação de jovens e adultos.

Paulo Freire era o símbolo da mudança educativa que o PT propunha e do qual precisava o país inteiro, não só para a população de São Paulo. Após anos no exílio, voltava para o Brasil do professor, do dirigente sindical e político, do camponês, da mulher trabalhadora e letrada, do trabalhador industrial, do morador da favela, o “Gramsci popular” – como ele disse anos atrás a Carlos Alberto Torres, em referência ao filósofo marxista Antonio Gramsci (1937).

### 7.9. A experiência na gestão e supervisão escolar

Dos eixos que balizaram a educação paulista nesta gestão, só vim a saber quais eram quando estive a dar aulas na prefeitura de São Paulo, como referi no subcapítulo anterior e quando tentei ser diretora na Escola Estadual Virgília Rodrigues Alves de Carvalho Pinto. Estava repleta de novas ideias contemporâneas sobre a educação. Havia conhecido a *Pedagogia do oprimido* e os escritos das construtivistas Magda Soares (1953) e Emília Ferreiro (1936) e, com entusiasmo pelo conceito do “letramento”, quis implantar o primeiro eixo basilar da democratização da gestão, de que falou Paulo Freire.

Esta escola fazia parte de um projeto específico do banco Unibanco, cujo objetivo era o de dar formação técnica administrativa aos diretores das escolas escolhidas, ensinando-nos como lidar com as quantias avultosas que recebíamos consoante o número de alunos matriculados em cada escola. Estes valores serviam para reformar ou mesmo construir sala ambiente, onde assim determinasse o Conselho de Escola, sobre as suas necessidades.

Nos encontros eram-nos oferecidas muita pompa e guloseimas. Num local de referência da tal instituição, sentávamo-nos após um farto banquete, a ouvir conceitos de como elevar a gestão pública ao nível das empresas. Confesso que só ficava pela comida e pelo dinheiro que a escola recebia. De resto, sabíamos que aquilo tinha tempo certo para acabar e que, na educação, as metas apenas administrativas não cumpriam com o todo pedagógico de que precisava a comunidade escolar.

Havia visitas guiadas às unidades escolares para aferirem, com os próprios olhos, o que demais se tinha realizado com as verbas recebidas. Foi numa destas visitas a um despreparado colega diretor que conheci o projeto da escola da Ponte. Queixou-se o colega que não tivera tempo para preparar o que lhe haviam proposto, pois os alunos debandaram

para a escola-circo que o professor Pacheco havia montado ao pé da escola. E ele, a fim de manter os benefícios bancários, achou tempo para lá ir saber dos seus alunos. Encontrei propósito nas ideias daquele modelo experimental de escola. Pelo menos era o que mais se parecia com as ideias de Freire, para mim.

Há muito encantamento nas proposições idealistas. Comecei a fazer a gestão de participação democrática na escola da minha direção. Propus um caderno, em que os professores anotavam as suas faltas e a seguir sugeriam a reposição das aulas, com algum projeto ou em pré-aulas. Claro que não funcionou. Todos entenderam mal esta proposta e por bem pouco não fui denunciada.

Após esta experiência, que durou tempo suficiente para algumas frustrações e regozijos, fui levada pela maré dos acontecimentos, a integrar, por outro breve momento, o cargo de coordenadora do “Programa Escola da família”, na secção de supervisão de ensino, da Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra, há alguns quilómetros do centro de São Paulo. Foi outro interessante projeto do governo estadual, então sob a direção de Geraldo Alckmin, em 2003 e do secretário de educação, o professor Gabriel Chalita, cujas intenções visavam o desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo.

Naquela altura, o programa tinha o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes. Hoje ele ainda continua, mas sob outra ótica, que não convém para aqui chamar.

O Programa Escola da Família tinha como proposta a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, a fim de atrair os jovens e suas famílias, com o propósito voltado à prática da cidadania. As escolas desenvolviam ações socioeducativas que eram normalmente ligadas ao contexto das comunidades onde estavam inseridas.

Como era um programa social, as ações educativas eram decorrentes de cinco eixos norteadores: Aprendizagem, Cultura, Trabalho, Saúde e Desporto. As escolas eram divididas por setores e cada coordenador era responsável por uma quantidade delas. A mim calharam quatro unidades escolares e, para a minha sorte, ficavam todas em zona rural, e por isso mesmo, nunca perto umas das outras e azar do meu bolso, que a ajuda de custo não dava para nada.

O trabalho de coordenadora consistia em escrever os relatórios das visitas que fazia às escolas, aos fins de semana e reportar-me à minha nada “simpática divertidíssima humana” chefe imediata, cuja maior habilidade, era a de vigilante do governo. Gostava era do contacto com os educadores, assim chamados aos professores que trabalhavam com o projeto, para além das aulas que ministravam. Presenciei muito compromisso social levado a sério e muita falta de compromisso também levada a sério.

As ideias do construtivismo eram aí enxergadas como uma ferramenta adicional no combate à pobreza intelectual que muitos jovens tinham. Penso que alguns educadores conseguiram mesmo fazer aquilo que o governo pretendia que fizessem. Ainda que sem muito recurso, tentaram minimizar os impactos de um projeto que ninguém sabia muito bem como funcionava, mas que atendia ao apelo do que queria o governo.

O trabalho com pessoas em situação de vulnerabilidade não era esgotado nas brincadeiras e no lúdico que promoviam os educadores aos fins de semana. Ele continuava sala de aula adentro, pelo que muitos dos educadores a quem eu ajudava na formação das ações educativas davam longos relatos da continuidade deste trabalho social, longe das luzes e dos holofotes, que a secretaria de educação fazia brilhar forçosamente. E vale lembrar que, muito embora tenha tido os propósitos de um projeto tão salutar, o programa fora concebido à luz dos interesses governamentais.

Se a comunidade escolar, enquanto mediadora da aprendizagem, promoveu a integração com o seu entorno, ainda hoje não sei, mas muitas pessoas que lá iam, estavam pela comida, que era o ponto forte da propaganda do governo. Agora penso no porque do Paulo Freire ter dito que era o Gramsci. Acho que foi neste sentido.

**CAPÍTULO VIII-8 - ESTUDO EMPÍRICO DOIS – TESTEMUNHOS DE OUTROS PROFESSORES**

**Capítulo a ser desenvolvido nos estudos empíricos**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Comentado [AS38]:** Rever todas as referências e adaptá-las às normas APA 7.ª edição.

- Adamson, Fiona B., 2006 – “*Crossing Borders: International Migration and National Security*”.  
International Security. N.º 31 (1), p. 165-199.
- Altet, Marguerite. *As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar*. In: Paquay, Léopold et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- Ananias, Elisângela V.; Souza Neto, Samuel. *Formação inicial de professores: análise preliminar do contexto das reformas curriculares do Quebec, em Portugal e no Brasil*. In: III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 2012, Anais...Santiago, 2012. p. 1-11.
- Appiah, Kwame Anthony; Gantes JR., Henry Louis. Introduction: multiplying identities. In: APPIAH, Kwame Anthony; Gantes JR., Henry Louis (ed.). *Identities*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- Araújo, Danuse da Porciúncula; Contreras, Humberto Silvano H. *A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular*. In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT21\\_1298.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1298.pdf). Acesso em: 04 jan. 2021.
- Arnosti, Rebeca P.; Benites, Larissa C.; Souza Neto, Samuel. *Do direito à ternura à pedagogia do amor: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-)afetiva*. 2011. 114 f. Relatório de Iniciação Científica: CNPQ, nº 800123/2011-5. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2011.

- Ataíde, João; Dias, Pedro (coord.), 2012 – Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2011. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2012, p. 16. Disponível em: [consult. 20 de ago. 2013].
- Augé, M. *Não-lugares: introdução a uma Antropologia da supermodernidade*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- Azevedo, R. S.; Amaral, C. T. 22 *RPD*, Uberaba-MG, v.21, n.46, p.01-23, 2021, ISSN 1519-0919
- Baganha, Maria Ioanis, 2005 – “Política de imigração: A regulação dos fluxos”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N.º 73, p. 29-44.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Barret James R.; Roediger, David. *Inbetween peoples: race, nationality and the “new immigrant” working class*. *Journal of American Ethnic History*, Champaign, IL, v. 16, n. 3, p. 3-44, 1997.
- Barth, Fredrick (ed.). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of cultural difference*. London: Allen & Unwin, 1969.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. *A cultura no mundo líquido moderno*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- Bauman, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- Bauman, Zygmunt. *Soil, blood and identity*. *Sociological Review, Thousand Oaks*, v. 40, n. 4, p. 675-701, 1992.
- Bauman, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- Benites, Larissa C. *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica*. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

- Benites, Larissa C. *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades*. 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- Berger, Peter. *Modern identity: crisis and continuity*. In: Dillon, Wilton S. (ed.). *The cultural drama: modern identities and social ferment*. Washington: Smithsonian Institution Press, 1974. p. 158-18.
- Berger, Peter; Berger, Brigitte; Kellner, Hansfried. *The homeless mind: modernization and consciousness*. New York: Random House, 1973.
- Berger, Peter; Luckman, Thomas. *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday, 1966.
- Berlin, Ira. *Many thousands gone: the first two centuries of slavery in Northern America*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- Bourdieu, Pierre, (1963). *Travail et travailleurs en Algérie* Paris: Mouton.
- Bhabha, H. *O local da cultura*. 5. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- Bigo, Didier, 2002 – “*Security and Immigration: Toward a critique of the governmentality of unease*”. *Alternatives: Global, Local, Political*. N.º 27, p. 63-92. Disponível em: [consult. 9 de nov. 2008].
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- Bondía, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*[online], n.19, p. 20-28, 2002.BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CP Parecer 9/2002 de 8 de maio de 2001. Documenta n. 476, p. 513-562. BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002.BRASIL. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=)

1107> Acesso em 03 fev. 2018. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.291ISSN 1982-7199 | Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>

Bourdieu, Pierre. *L'identité et la représentation: éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. Actes de la Recherche en sciences sociales*, Paris, n. 35, p. 63-72, 1980.

Bourdieu, Pierre. *Language and symbolic power*. Tradução de Mathew Adamson, edição de John B. Thompson. Cambridge: Harvard, 1991.

Bourdieu, Pierre. *The logic of practice*. Tradução de Richard Nice. Cambridge: Polity Press, 1990.

Brah, Avtar. *Cartographies of diaspora: contesting identities*. London: Routledge, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, ano 126, n. 191-A, 5 out. 1988. BRASIL. Lei federal nº 8069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 dez. 2020. BRASIL. Lei federal nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 dez. 2020. BRASIL. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 14 nov. 2020. BRASIL. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1990. Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil.

Braudel, Fernand. *The identity of France*. Tradução de Sian Reynolds. New York: Harper & Row, 1990. 2 v.

Brubaker, Rogers. *Rethinking nationhood: nation as institutionalized form, practical category, contingent event*. In: Brubaker, Rogers. *Nationalism reframed*. Cambridge: Cambridge university Press, 1996. cap. 1, p. 13-22.

Bruner, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. \_\_\_\_\_. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- Buchnan, William. *Identification, political*. In: INTERNATIONAL nyclopedia of the Social Sciences. New York: Macmillan, 1968. v. 7, p. 57-61.
- Burbules, Nicholas; Torres, Carlos Alberto. *Globalization and Education: an introduction*. In: Burbules, Nicholas; Torres, Carlos Alberto. (Eds.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000.
- Butler, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do 'pós-modernismo'. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 11, p. 11-42, 1998.
- Caldas, W. *Cultura*. São Paulo: Global, 2008.
- Calhoun, Craig. *Nationalism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 997.29.
- Calhoun, Craig. *New social movements of the early nineteenth century*. *Social Science History*, Cambridge, v. 17, n. 3, p. 385-427, 1993. 27.
- Calhoun, Craig. *Social theory and the politics of identity*. In: Calhoun, Craig (ed.). *Social theory and the politics of identity*. Oxford, UK: Blackwell, 1994. p. 9-36.
- Campbell, James. *Songs of Zion: the African Methodist Episcopal Church in the United States and South Africa*. New York: Oxford University Press, 1995.
- Canclini, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. Trad. Ana Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2008.
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- Carneiro R. (2003). *On Meaning and Learning: Discovering the Treasure*. In S. Dinham (Ed.). *Transforming Education: Engaging with Complexity and Diversity*. Deakin, ACT: Australian College of Education. pp. 14-24.
- Carvalho, D. de & Boas, C. A. V. (2018). *Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia*. Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC; Universidade de São Paulo-USP. [Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010440362018000100231&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010440362018000100231&lng=en&nrm=iso&tlng=pt), consultado em 10/09/2019].

- Carvalho, O. F. de. (2003). *Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano.
- Castells, M. *A era da informação: O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2008. CHAUI, M. *Cultura e democracia*. En: Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO, Año 1, n. 1, p. 53-76, 2008.
- Castles, Stephen; Miller, Mark J., 2009 – *The Age of Migration – International Population Movements in the Modern World*, 4th ed. Hampshire e New York: Palgrave Macmillan.
- Catani, Denice B. *A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores*. In: Castro, Amélia Domingues de; Carvalho, Ana Maria Pessoa (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnign, 2002.
- Chizzotti, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- Cohen, Abner. *Cultural strategies in the organization of trading diasporas*. In: Meillassoux, Claude (ed.). *The development of indigenous trade and markets*. London: Oxford University Press, 1971. p. 266-281.
- Cohen, Jean L. *Strategy or identity: new theoretical paradigms and contemporary social movements*. *Social Research*, Baltimore, v. 52, n. 4, p. 663-716, 1985. 318 *Revista Antropológica*, n. 45, Niterói, 2. sem. 2018
- Contreras, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Coracini, M. J. *Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português*. In.: Coracini, M. J. (org.). *Identidade e discurso*. Campinas: UNICAMP, 2003.
- Cunha, M.I. da. *A prática pedagógica do "bom professor": influências na sua educação*. 178 f. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 1988.
- Cyrino, Marina. *Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado*.

- Davies, Bronwyn; Harré, Rom. *Positioning: The Discursive Production of Selves*. Journal for the Theory of Social Behaviour 2007; disponível em doi: 10.1111j.1468-5914.1990.tb00174.x. Acesso em janeiro de 2016.
- Day, Christopher. *O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades*. Revista de Estudos Curriculares, v.1, p.151-188, 2003
- De Haas, Hein, 2009 – “*Mobility and Human Development*”. Human Development Research Paper 2009/01, April, UNDP. EUROSTAT. Disponível em: . Ferreira, Susana Sousa, 2014 – “*Migrations and the Arab Spring – a new security nexus?*”. Human Security Perspectives. Vol. 10, n.º 1, p. 62-90
- Deleuze, G. (2001). *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Tradução de L. B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.
- Delfim, Rodrigo Borges. *Migrações, Refúgio e Apatridia – Guia para comunicadores*. São Paulo: MigraMundo, 2019.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Demartini, Zélia de Brito F. *Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa*. Proposições, São Paulo, v. 15, n. 3(45), p. 215-228, set./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643802/11294>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- Derrida, J. *Posições*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. Ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 233 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, campus Rio Claro., 2012.
- Dubar, Claude, (2000). *La socialisation* Paris: Armand Colin.
- Durkheim, Émile. *The rules of sociological method*. Tradução de S Silovay e J. Mueller. 8. ed. New York: Free Press, 1964.
- Durkheim, Émile, (1947). *La educación moral* Buenos Aires: Losada.

- Dubet, François, (1996). *Sociologia da experiência* Lisboa: Instituto Piaget.
- Eagleton, T. *A ideia de cultura*. Tradução: Sandra Castello Branco. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- Eisenstadt, Shmuel Noah; Giesen, Bernhard. *The construction of collective identity*. Archives Européenes de Sociologie, Cambridge, v. 36, n. 1, p. 72-102, 1995.
- Elias, N. *O processo civilizador*. Tradução: Ruy Jungman; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. 2 edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- Elliot, John. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. In: GERALDI, Corintia Ely, John D. *Community and the politics of identity: toward the genealogy of a nation state concept*. Stanford Electronic Humanities Review, v. 5, n. 2, 1997. Disponível em: <https://stanford.io/2GSILhO>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- Erikson, Erik. *Identification, psychosocial*. In: INTERNATIONAL Encyclopedia of the Social Sciences. New York: Macmillan, 1968a. v. 7, p. 61-65.
- Erikson, Erik. *Identity: youth and crisis*. New York: Norton, 1968b.
- Escoteguy, A. C. D. *Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latinoamericana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- Escoteguy, A. C. D. *Os Estudos Culturais*. In: Hohlfeldt, A. et. al. (Orgs). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- Esteve, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In: Nóvoa, Antonio (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 93-124.
- Estrela, E. M. B. (2015). *Alquimia do conhecimento: A construção do conhecimento curricular em Portugal (1970-2009)*. [Disponível em: [http://recil.grupulusofona.pt/bitstream/handle/10437/6695/TESE\\_EE\\_VOLUME\\_I.pdf?sequence=1](http://recil.grupulusofona.pt/bitstream/handle/10437/6695/TESE_EE_VOLUME_I.pdf?sequence=1) , consultado em 09/11/2019].
- Fearon, James D. *What is identity (as we now use the word)?* Stanford, CA: Stanford University, 1999. (Manuscrito inédito, Departamento de Ciência Política). Disponível em: <https://stanford.io/1FP12kT>. Acesso em: 2 maio 2019.

- Ferrari, M. 2008. John Dewey, *o pensador que pôs a prática em foco*. [Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>, consultado em 23/05/2019].
- Ferreira, Susana S.; Rodrigues, Teresa F., 2013 – “*A Península Ibérica – Novas Migrações e Contextos Securitários (1990- 2030)*”. Revista de Ciências Militares. Vol. 1, n.º 2, p. 87-112. Disponível em: . Instituto Nacional de Estatística (INE), 2012 – *A população estrangeira em Portugal*. Destaque ad-hoc, 17 de dezembro.
- Fields, Babara. Slavery, *race and ideology in the United States of America*. New Left Review, London, v. 181, p. 95-118, 1990.
- Figueiredo, E. e Noronha, J. M. G. *Identidade nacional e identidade cultural*. Revista cidadania: novos temas, velhos desafios. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- Ford, Christopher A. *Administering identity: the determination of ‘race’ in race-conscious law*. California Law Review, Berkeley, v. 82, p. 1231-1285, 1994.
- Foucault, M. (1999). Nietzsche, *genealogia e a história*. In: Foucault, M. *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel. *Em defesa da sociedade São Paulo*: Martins Fontes, 2005.
- Foucault, Michel. *Governmentality*. In: Burchell, Graham et al. (ed.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 87-104.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, Maria M. A.; Hypolito, Alvaro M.; Vieira, Jarbas S. *As identidades docentes como fabricação da docência*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.
- Geertz, C. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- Geertz, Clifford. “*From the native’s point of view*”: *On the nature of anthropological understanding*. In: Geertz, Clifford. *Local Knowledge*. New York: Basic Books, 1983. p. 55-70.
- Giddens A. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta; 1994.
- Giddens, Anthony. *Modernity and self-identity: self and society in late modern age*. Cambridge: olity Press; Oxford: Blackwell, 1991.

- Gil, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- Gleason, Phillip. *Identifying identity: a semantic story*. Journal of American History, Oxford, v. 69, n. 4, p. 910-931, 1983.
- Goffman, Ervin. *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963.
- Goldenberg, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- Gould, Roger. *Insurgent identities: class, community and protest in Paris from 1848 to the Commune*. Chicago: University of Chicago Press, 1995. 320. Revista Antropolítica, n. 45, Niterói, 2. sem. 2018
- Grossberg, Lawrence. *Identity and cultural studies: is that all there is*. In: Hall, Stuart; Du Gay, Paul (ed.). *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1996. p. 87-107.
- Habermas, Jürgen. *Staatsbürgerschaft und nationale Identität: Überlegungen zur europäischen Zukunft*. St. Gallen: Erker, 1991.
- Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.
- Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- Hall, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- Hall, S. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- Handler, Richard. *Is "identity" a useful cross-cultural concept?* In: GILLIS, John (ed.). *Commemorations: the politics of national identity*. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 27-40.
- Harré, Rom; Gillett, Grant. *A mente discursiva: Os Avanços na Ciência Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Hobsbawm, Eric. *Globalização, Democracia e Terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- Honneth, Axel. *Luta por reconhecimento* São Paulo: Editora 34, 2003.

- Huberman, Michael. *O ciclo de vida profissional*. In: Nóvoa, Antonio. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto, 1995. p.31-61.
- Ianni, Octávio. *Dialética e capitalismo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- Iervolino, S. A. & Pelicioni, M. C. F. (2001). *A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde*. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 35, n. 2, p. 115-121. [Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reensp/upload/html/575/body/v35n2a03.htm>, consultado em 15/11/2019].
- Jaeggi, Rahel. *Reconhecimento e subjugação: da relação entre teorias positivas e negativas da intersubjetividade*. Sociologias, Porto Alegre, v. 33, p. 120-140, 2013.  
<https://doi.org/10.1590/s1517-45222013000200005>» <https://doi.org/10.1590/s1517-45222013000200005>
- Jenkins, Richard. *Rethinking ethnicity: identity, categorization and power*. Ethnic and Racial Studies, Abingdon, v. 17, n. 2, p. 197-223, 1994.
- Kreutz, Lúcio. *A educação de imigrantes no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHOS, Luciano Mendes Faria; Veiga, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 347-370.
- Kuenzer, A. Z. (1999). *As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranete*. Educação & Sociedade. Vol.20 n.68 Campinas Dec. [Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009), consultado em 22/10/2019].
- Kurz, Robert. Barbárie, *migrações e guerras de ordenamento mundial*. In: Serviço Pastoral dos Migrantes (Org.). Travessias na desordem global: Fórum Social das Migrações. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 25-36.
- Laitin, David. *Identity in formation. Ithaca: Cornell University Press, 1998*.
- Lévi-Strauss, Claude (ed.). *L'identité: seminaire interdisciplinaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- Ludke, M; André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

- Lugones, Maria. *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, Bogotá, v. 9, p. 73-101, 2008.  
<https://doi.org/10.25058/20112742.340>» <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Lussi, Carmem. *Teorias da Mobilidade Humana*. In: Durand, Jorge; Lussi, Carmem (Orgs.). Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações. Jundiaí: Paco editorial, 2015, p. 43- 112.
- Mackenzie, William James Millar. Political identity. New York: St. Martin's, 1978. p. 19-27.
- Marcelo, Carlos G. *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, n.08, p.7-22, 2009.
- Martín, Denis-Constant. *The choices of identity*. Social Identities, Abingdon, v. 1, n. 1, p. 5-20, 1995.
- Martins, José de Souza. *O cativo da terra*. São Paulo: Contexto, 9. ed., 2010.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich. *O manifesto Comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 4. ed., 1998.
- Maués, Olgaíses C. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março/2003.
- Melucci, Alberto. *The process of collective identity*. In: Johnston, Hank; Klandermans, Bert (ed.). Social movements and culture. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995. p. 41-63.
- Merconi, M. A.; Pressoto, Z. M. N. *Antropologia: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 2010.
- Michaels, Walter Benn. *Race into culture: a critical genealogy of cultural identity*. Em In: APPIAH, Kwame Anthony; Gates JR., Henry Louis (ed.). Identities Chicago: University of Chicago Press, 1995. (n. p).
- Mignolo, Walter. *Histórias locais/deseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2013.
- Minayo, M. C. S. (org). (2001) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Mockler, Nicole. *Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011.
- Moreira, Antonio F. B. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. Educação e Sociedade. Campinas-SP, n.79, p.15-38. 2002.
- Naves, Marisa L. P. (Orgs.). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2005, p.1-24.

- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, E. (2005). *O método 6. Ética*. Tradução Juremir Machado Silva. Porto Alegre, Meridional: Sulina.
- Moses, Jonathon W., 2006 – *International Migration – Globalization's Last Frontier*. New York: Zed Books Ltd.
- Norões, Kátia Cristina. *De criança a migrante, de migrante a estrangeira(o): reflexões sobre a educação pública e as migrações internacionais*. In: Maza, Débora; Norões, Katia Cristina (Orgs.). *Educação e Migrações Internas e Internacionais*. Jundiaí: Paco editorial, 2016, p. 183-203. OIM. Diagnóstico regional sobre migración haitiana 2017. Disponível em: [https://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/publicaciones/Diagnostico\\_Regional.pdf](https://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/publicaciones/Diagnostico_Regional.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020. OIM. World Migration Report 2018. Disponível em: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2018\\_en.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.
- Nóvoa, António. (org.). *Formação de professores e profissão docente*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- Nóvoa. António. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimentoda profissão docente*. Teoria e Educação. Porto Alegre. n.4, p.109-139, 1991.
- Oliveira, Paulo, 2009 – *O Imigrante Tipo em Portugal: Definições Conceptuais e Metodologias de Abordagem*. Lisboa (dissertação de mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).
- Oliveira; Valéria Marques; Satriano, Cecilia Raquel. *Narrativa, subjetivação e enunciação: reflexões teórico-metodológicas emancipatória*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 257-282, mai./ago.2014. Disponível em. Acesso em agosto de 2016.
- Ollaik, L. G. & Ziller, H. M. (2012). *Concepções de validade em pesquisas qualitativas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, 229-241.
- Payet, Jean-Paul. *Imigração e Escola*. In: Zanten, Agnès Van (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 465-471. O trabalho do professor com crianças imigrantes e

refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro RPD, Uberaba-MG, v.21, n.46, p.01-23, 2021, ISSN 1519-0919 23

Pereira, M. J., 2009 – *Imigração, Cidadania e Integração – Uma Análise das Políticas Públicas em Portugal na Viragem para o Século XXI*. Lisboa (dissertação de mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).

Pesavento, S. J. História, *memória e centralidade urbana*. Revista Mosaico, Pelotas, v.1, n. 1, p. 3 - 12, 2008. \_\_\_\_\_ O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. Revista de História da Educação ASPHE/FaE, Pelotas, n. 14, p. 31- 45, 2003.

Pires, Rui Pena, 2010 – *Portugal: Atlas das Migrações Internacionais*. Lisboa: Tinta da China.

Queiroz, M.I. Relatos orais: *do “indizível” ao “dizível”*. In: Von Simson (org.) Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice. 1988.

Ricoeur, Paul. *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press, 1992. 112. ROEDIGER, David. *The wages of whiteness: race and the making of the American working class*. London: Verso, 1991.

Rodrigues, Teresa – *“Demografia Social e Políticas Demográficas. População, Recursos e Desenvolvimento”*. Lisboa: FCSH-UNL (no prelo).

Rodrigues, Teresa Ferreira, 2010 – *“Dinâmicas Migratórias e Riscos de Segurança em Portugal”*. IDN Cadernos. N.º 2. Disponível em: . Rodrigues, Teresa Ferreira, 2010 – Globalização, População e Ambiente. Instituto de Altos Estudos, Instituto de Estudos Académicos para Seniores, Academia das Ciências, Lisboa. Disponível em: Rodrigues, Teresa F.; Moreira, Maria João G., 2011 – “Portugal e a União Europeia: Mudanças Sociais e Dinâmicas Demográficas” in Rodrigues, Teresa F.; Pérez, Rafael G. (coord.) – Portugal e Espanha – Crise e Convergência na União Europeia. Parede: Tribuna da História.

Rodrigues, Teresa Ferreira, 2012 – *“O Futuro (in)Certo das Dinâmicas Demográficas em Portugal”* in Lopes, António Figueiredo; Teixeira, Nuno Severiano; Viana, Vítor Rodrigues (coord.) – Contributos para um Conceito Estratégico de Defesa Nacional. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, p. 205-230.

- Sanches, Aniete Costa, 2013 – *As Dinâmicas Demográficas e as Assimetrias Socioeconômicas no Mediterrâneo. Implicações para as Migrações (1950-2050)*. Lisboa (dissertação de mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).
- Sarmento, Manuel J. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- Sayad, Abdelmalek. *A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade*. São Paulo: Edusp, 1998.
- Silva, T. T. (ORG). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- Silva, T. T. (org.). *Identidade e Diferença: perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. TUAN,
- Somers, Margaret. *Narrativity, narrative identity, and social action: rethinking english working-class formation*. *Social Science History*, New York, v. 16, n. 4, p. 591-630, 1992.
- Somers, Margaret. *The native constitution of identity: a relational and network approach*. *Theory and Society*, New York, v. 23, n. 5, p. 605-649, 1994.
- Souza Neto, Samuel. *A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no Século XX*. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, 2002, Ponta Grossa – PR, 2002. p. 1-7.
- Souza, Denise T. R. de. *Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, Dec. 2006.
- Strauss, Anselm. *Mirrors and masks: the search for an identity*. Glencoe: Free Press, 1959.
- Tannenbaum, Frank. *Slave and citizen: the negro in the Americas*. New York: Knopf, 1946.
- Tardif, Maurice, Raymond, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.
- Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. - Petropolis, RJ: Vozes, 2014.
- Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- Tardif, Maurice; Lessard, Claude. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

- Taylor, Charles. *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- Taylor, Charles. *The politics of recognition*. In: Taylor, Charles. Multiculturalism and “the politics of recognition”: an essay. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992. p. 25-74.
- Tilly, Charles. *Citizenship, identity and social history*. In: Tilly, Charles (ed.). *Citizenship, identity and social history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 1-19.
- Vail, Leroy (ed.) *The creation of tribalism in Southern Africa*. Berkeley: University of California Press, 1998.
- Vainer, Carlos Bernardo. *Estado e Migrações no Brasil: anotação para uma história das políticas migratórias*. Travessia – revista do migrante, São Paulo, n. 36, p. 15-32, jan./abr. 2000.
- Vallart, Jean-Francois. *L'illusion identitaire*. Paris: Fayard, 1996.
- Van Langenhove, Luk; Harré, Rom. *Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida*. Revista de Educacion, ano 7, n. 9, p. 77-88. Facultad de Ribeiro e Oliveira Revista Valore, Volta Redonda, 5 (Edição Especial): 110-124, 2019 124 Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, 2016. Disponível em: . Acesso em 02 maio 2017.
- Weber, Max. *Economy and society*. Edição de Guenther Roth e Claus Wittich. New York: Bedminster Press, 1968. v. 1.
- Werbner, Richard. *Multiple identities, plurais arenas*. In: Werbner, Richard; Ranger, Terence (ed.). *Postcolonial identities in Africa*. London: Zed, 1996. p. 1-26.
- White, Harrison. *Identity and control: a structural theory of social action*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992.
- Woodward, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: Silva, Tomaz Tadeu da (ORG). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- Zeichner, Ken. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In: Geraldi, Corintia M. G.; Fiorentini, Dario; Pereira, Elisabete M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p.207-236.

