

A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores?

The social construction of teachers' individualism: How to transcend traditional boundaries of teachers' identity?

Júlio Emílio Diniz-Pereira¹

Resumo

O propósito deste artigo é entender, por meio da análise da literatura norte-americana sobre o tema, como o individualismo vem sendo construído histórica e socialmente como uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente e discutir algumas possibilidades para a construção da colaboração e da solidariedade como novas funcionalidades da identidade dos professores. Discutem-se questões como as seguintes: Por que o individualismo é uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente? Como essa marca foi construída historicamente e socialmente? Existe alguma possibilidade para a construção da colaboração e da solidariedade como novas funcionalidades da identidade dos professores? O "ethos" da ocupação, a estrutura "celular" das escolas, a formação docente, a carreira profissional, bem como as relações que se estabelecem entre os professores e os "outros" nas escolas são aspectos que nos ajudam a compreender como esse fenômeno acontece. Ao final, o texto apresenta algumas ideias de como transcender fronteiras tradicionais da identidade dos professores.

Palavras-chave: Construção da identidade. Formação de professores. Individualismo. Pesquisa colaborativa. Profissão docente.

Abstract

The aim of this paper is to contribute to a better understanding of how individualism - one of the strongest characteristics of traditional teachers' identity - has been historically and socially constructed. Furthermore, we also discuss possibilities for developing collaboration and solidarity as new features of teachers' identity. We address the social construction of individualism as one of the strongest characteristics of traditional teachers' identity. We discuss, through a review of educational literature, the following questions: Why is individualism one of the strongest characteristics of traditional teachers' identity? How has this characteristic been historically and socially constructed? Why has it been so difficult to

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Antônio Carlos, 6627, 31270-010, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: <juliodiniz@ufmg.br>.

change this component in traditional teachers' identity? Is it possible to develop collaboration and solidarity as new features of teachers' identity? If yes, how is it possible? The "ethos" of the occupation, the structure and culture of schools, teachers' professional preparation, their professional career, and the relationships among teachers and other people at schools are quite important issues that help us understand how individualism has been constructed as one of the strongest characteristics of traditional teachers' identity. After discussing each of these issues separately, we present - in the final section - some ideas of how to transcend traditional boundaries of teachers' identity.

Keywords: Identity formation. Teacher education. Individualism. Teachers' collaborative research. Teaching profession.

Introdução

Este artigo pretende contribuir para uma melhor compreensão sobre como o individualismo - uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente - vem sendo construído histórica e socialmente na profissão de magistério no Brasil e em vários outros países do mundo. Além disso, o texto também discute possibilidades para a construção da colaboração e da solidariedade como novas funcionalidades da identidade dos professores.

Utilizou-se apenas a literatura internacional sobre o assunto - mais especificamente, obras e textos publicados nos Estados Unidos da América (EUA) - não por desconhecer ou desconsiderar a literatura nacional sobre o tema (poderia citar, entre outros, textos e artigos publicados no país que trabalham na perspectiva da colaboração docente: Pimenta, 2005; Fiorentini, 2012; Forte e Flores, 2012; Boy e Duarte, 2014), apenas porque penso ser esta uma oportunidade para que leitores brasileiros, que normalmente não têm acesso a essas fontes, possam também usufruir desta discussão. Aliás, deixarei para o leitor o exercício de perceber as similaridades e as diferenças entre estes dois contextos educacionais: o estadunidense e o brasileiro. Além de algumas outras referências, usarei bastante neste ensaio duas obras que considero "clássicas" na área de formação de professores nos EUA: o livro de Lortie, *"Schoolteacher: a sociological study"*, (1975), e o livro de Britzman, *"Practice Makes Practice: A critical study of learning to teach"*, (1991).

Dessa maneira, o meu propósito neste texto é discutir as seguintes questões: Por que o individualismo é uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente? Como essa marca foi

construída histórica e socialmente? Por que tem sido tão difícil mudar esse componente da identidade dos professores? Existe alguma possibilidade para a construção da colaboração e da solidariedade como novas funcionalidades da identidade dos professores? Se sim, como isso seria possível?

A discussão de questões como essas é algo que me parece relevante para o Brasil em razão da enorme ênfase que se coloca, desde a redemocratização do país, sobre a importância do trabalho coletivo e colaborativo de professores da escola básica. A compreensão da construção histórica e social do individualismo na profissão docente nos ajuda a pensar nos desafios e nas dificuldades de se colocar tal discurso em prática.

Dessa maneira, o *"ethos"* da ocupação, a estrutura e a cultura das escolas, a formação dos professores, a carreira profissional, bem como as relações que se estabelecem entre os docentes e as demais pessoas nas escolas são aspectos muito importantes que nos ajudam a entender como o individualismo tem sido historicamente construído como uma das características mais marcantes e mais resistentes da identidade docente. Depois de discutir cada um desses aspectos separadamente, apresento - ao final deste artigo - algumas ideias de como transcender fronteiras tradicionais da identidade dos professores.

O *"ethos"* da ocupação

Lortie (1975, p.viii), em seu livro clássico *"Schoolteacher: A Sociological Study"*, definiu *ethos* como "o padrão de orientações e sentimentos que é peculiar aos professores e que os distingue dos membros de

outras profissões”² (tradução minha)³. De acordo com esse autor, três importantes componentes fazem tradicionalmente parte do *ethos* do magistério: o conservadorismo, o individualismo e o que ele denominou presentismo. Ainda segundo ele, tais componentes aparentemente reforçam-se mutuamente, ou seja, o conservadorismo, o individualismo e o assim chamado presentismo trabalham em conjunto para produzir características da assim chamada subcultura ocupacional do magistério. Porém, esses três elementos também atuam de forma independente. Assim, outras características do magistério - o isolamento mútuo dos professores, os dilemas do ensino baseado em metas e na avaliação de resultados, a concepção limitada de formação continuada, as condições de trabalho que produzem uma síndrome do mais-do-mesmo entre os professores - participam do complexo processo de produção dessa subcultura ocupacional que parece se reproduzir muito fortemente no magistério.

Mitchell (1997), por meio de uma pesquisa de história oral com oito professores recém-aposentados de escolas públicas nos Estados Unidos, afirma que os docentes preferem o individualismo a atividades coletivas não por causa da incerteza endêmica do magistério ou das chamadas inseguranças profissionais, mas sim “por causa das limitações da escola e da sala de aula - como, por exemplo, as prescrições curriculares, o elevado número de alunos por turma, as exigências de tempo e de energia para o desenvolvimento das atividades de ensino - que fazem com que o foco nas atividades individuais seja um mecanismo de enfrentamento necessário e pragmático”⁴ (p.5).

No entanto, Mitchell (1997) também observou que as normas culturais do individualismo na docência são apenas uma das várias barreiras para o trabalho colaborativo nas escolas. As condições estruturais das instituições escolares, as diferentes orientações pedagógicas dos professores, bem como

a ausência de uma identidade profissional docente compartilhada também criam obstáculos para a efetiva cooperação entre os professores. Essa autora salienta em seu artigo o problema da falta de uma identidade profissional compartilhada nas escolas - “uma identidade em que os docentes têm visões comuns sobre si mesmos como professores e expectativas comuns sobre o trabalho dos seus colegas”⁵ (p.8).

Os três componentes do “*ethos*” da ocupação são, então, reforçados por meio daquilo que Lortie chamou de estrutura celular das escolas. A estrutura e a cultura das escolas são dimensões muito importantes neste artigo e, por isso, serão discutidas separadamente no próximo item.

A estrutura e a cultura das escolas

A estrutura e a cultura das escolas são dos fatores mais poderosos que moldam a identidade dos professores. Os significados sociais sobre a docência (o magistério, o que significa ensinar, o que é ser professor), uma vez construídos em conformidade com a estrutura e a cultura das escolas, bem como afetados pela classe social, o gênero e as diferenças raciais das pessoas, também influenciam a maneira como percebemos a realidade nas escolas. Assim, o individualismo - como uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente -, pode ser reforçado tanto por meio da organização e da cultura das escolas, como pelos significados sociais sobre o magistério (a docência, o que significa ensinar, o que é ser professor).

Tyack e Tobin (1994) usaram a expressão “gramática da escolarização”, ou seja, “as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho docente”⁶ (p.476), para tentar explicar porque tem sido difícil promover reformas educacionais bem-

² “the pattern of orientations and sentiments which is peculiar to teachers and which distinguishes them from members of other occupations”.

³ Todas as traduções realizadas neste artigo são livres e de responsabilidade do autor.

⁴ “because of classroom and school constraints - such as curriculum mandates, class-size, other demands on time and energy - that make individual activity a necessary and pragmatic coping mechanism”.

⁵ “an identity in which teachers hold common beliefs about themselves as teachers and common expectations of their colleagues”.

⁶ “the regular structures and rules that organize the work of instruction”.

sucedidas nas escolas. Segundo eles, apesar de muitas tentativas de se mudar a “gramática padrão da escolarização”, esta se manteve notavelmente estável ao longo dos anos. Para esses autores:

Os educadores aprenderam ao longo de gerações como trabalhar dentro desses padrões organizacionais tradicionais. O hábito é um dispositivo de economia de trabalho. A matriz familiar da escolarização persistiu em parte porque permitiu que os professores desempenhassem as suas funções de uma forma previsível e para lidar com as tarefas diárias que os conselhos escolares, os diretores e os pais esperavam que eles realizassem: controlar o comportamento dos alunos, ensinar populações heterogêneas ou classificar as pessoas para exercerem futuros papéis na escola e na vida adulta⁷ (p.476).

Metz (1990), professora aposentada da Universidade de Wisconsin-Madison nos Estados Unidos, observou, por meio de um estudo empírico sobre a influência das diferenças de classe social sobre o trabalho docente, que as escolas seguem basicamente um roteiro comum. Em suas palavras,

O que fez as escolas que visitamos lugares tão diferentes e, especificamente, contextos tão diferentes para professores foi que os atores ao seu redor e dentro delas imbuíram de significados diferentes a estrutura semelhante que compartilhavam⁸ (p.43).

Tyack e Tobin afirmam que a gramática da escolarização é em si um produto histórico. De acordo com Lortie (1975), o padrão celular das escolas nos Estados Unidos também tem raízes históricas. A escola de uma única sala de aula com alunos de diferentes idades liderados por um único professor (também chamadas de salas multisseriadas) era o padrão inicial

da escolarização nos EUA. Nessas células autossuficientes, que também foram fisicamente separadas da comunidade, os professores tinham uma privacidade considerável na condução do seu trabalho. Porém, a urbanização foi responsável por mudanças profundas nas escolas estadunidenses: as escolas compostas por várias salas de aula independentes substituíram gradualmente as escolas de uma única turma multisseriada. A partir desse novo tipo de organização, “para cada professor foram atribuídas áreas específicas e esperava-se que ele ensinasse aos alunos os conhecimentos e as habilidades estipuladas sem ajuda de outras pessoas”⁹ (Lortie, 1975, p.15).

No entanto, Lortie (1975) argumenta que essas mudanças nas escolas estadunidenses não alteraram radicalmente o trabalho docente naquele país. Assim como acontecia antes, o professor continuou a trabalhar, em grande parte, sozinho com seus alunos. Desse modo, as escolas nos EUA (e em muitos outros países no mundo) foram organizadas tendo como base a separação entre os professores em vez de sua interdependência.

Além disso, Lortie (1975, p.15) afirma que a persistência dessa separação e, conseqüentemente, o baixo nível de interdependência entre os professores relacionam-se às circunstâncias afetadas pelo crescimento das escolas e às características populacionais e demográficas dos alunos.

Era mais fácil para os que regem as escolas vê-las como agregados de unidades de sala de aula, como coleções de células independentes, do que como “organismos” totalmente integrados. Eles poderiam lidar com o problema da expansão da população estudantil, adicionando novas salas de aula e novos professores - ou seja, nem sempre era preciso criar novas

⁷ “Educators have learned over generations how to work within these traditional organizational patterns. Habit is a labor-saving device. The familiar matrix of schooling persisted in part because it enabled teachers to discharge their duties in a predictable fashion and to cope with the everyday tasks that school boards, principals, and parents expected them to perform: controlling student behavior, instructing heterogeneous populations, or sorting people for future roles in school and later life”.

⁸ “What made the schools we were visiting such different places, and specifically such different contexts for teachers, was that the actors around them and inside them imbued their similar structure with different meanings”.

⁹ “each teacher was assigned specific areas of responsibility and was expected to teach students the stipulated knowledge and skills without assistance from others”.

escolas para absorver o aumento do número de alunos. Eles poderiam lidar com a perda constante de professores experientes sem que houvesse um choque organizacional grave. [...] Essa flexibilidade era possível, desde que os professores trabalhassem de forma independente; mas se eles tivessem suas tarefas intimamente entrelaçadas, as idas e vindas de membros do corpo docente poderiam criar problemas administrativos¹⁰.

A continuidade da organização celular das escolas nos EUA (e em outros países do mundo) trouxe consequências graves para o magistério e, mais especificamente, para a perpetuação de seus componentes estruturais. No entanto, de acordo com Lortie (1975, p.192):

A forma celular de organização escolar e a ecologia da organização do tempo e do espaço na escola colocam as interações entre os professores à margem do seu trabalho cotidiano. O individualismo caracteriza sua socialização; professores não compartilham uma cultura profissional. As maiores recompensas psíquicas dos professores são ganhas por meio do isolamento dos colegas e eles podem prejudicar um ao outro por se intrometerem nos limites da sala de aula¹¹.

Outros pesquisadores também enfatizam como o contexto escolar molda a prática dos professores. No entanto, poucas pessoas relacionam explicitamente o efeito disso para a construção da identidade docente. Por exemplo, Talbert e McLaughlin (1993) concordam que a cultura da escola

é uma característica importante do contexto de ensino e aprendizagem. Eles concebem o ensino "como permeado por várias camadas de contexto, cada uma das quais tem a capacidade de moldar significativamente a prática educativa"¹² (p.188). Ainda em suas palavras,

A compreensão dos efeitos do contexto sobre a docência requer uma visão da natureza condicional de qualquer efeito de contexto e de múltiplos contextos que combinam e interagem para influenciar a prática de ensino [...]. [A] proeminência do poder de uma ou outra variável de contexto em afetar os propósitos e as práticas de ensino do professor depende das condições em que estas estão inseridas [...]. Para entender a docência em 'contexto' devemos compreender a interação dos múltiplos contextos na educação e na vida cotidiana dos professores¹³ (p.190).

Assim, as estruturas e as regras escolares afetam a construção de significados sociais sobre a docência. Estes, por sua vez, são afetados pelas classes sociais, pelo gênero (Biklen, 1995) e pelas diferenças raciais (Foster, 1997). Esses significados sociais também são responsáveis por perpetuar tais estruturas e regras nas escolas. Por isso, pergunto: como a estrutura e a cultura das escolas, bem como os significados sociais sobre a docência, participam na construção das identidades dos professores? Como eles reproduzem a imagem tradicional sobre o ensino como um trabalho individualizado? Percebo que essas são algumas questões que ainda precisam ser discutidas mais profundamente na literatura educacional internacional e brasileira.

¹⁰ "It was easier for those governing schools to see them as aggregates of classroom units, as collections of independent cells, than as tightly integrated "organisms". They could cope with expansion of the student population by adding new classrooms and new teachers - it was not always necessary to create new schools to absorb increased numbers. They could deal with the steady loss of experienced teachers without severe organizational shock [...]. Such flexibility was possible as long as teachers worked independently; but had their tasks been closely interwoven, the comings and goings of staff members would have created administrative problems".

¹¹ "The cellular form of school organization, and the attendant time and space ecology, puts interactions between teachers at the margin of their daily work. Individualism characterizes their socialization; teachers do not share a powerful technical culture. The major psychic rewards of teachers are earned in isolation from peers, and they can hamper one another by intruding on classroom boundaries".

¹² "as permeated by multiple layers of context, each of which has the capacity to significantly shape educational practice".

¹³ "understanding context effects on teaching requires a view of the conditional nature of any context effect and of the multiple contexts that combine and interact to influence teaching practice [...]. [T]he salience of power of one or another context variable in affecting a teacher's instructional goals and practices depends on conditions in which it is embedded [...]. To understand teaching in context is to understand the interplay of the multiple, embedded contexts of education in the daily lives of teachers".

A preparação profissional dos professores

Existe um pensamento predominante nos EUA de que os professores são, em grande parte, *self-made* (eles se formam sozinhos ou já nascem para o magistério) - ou o que, no Brasil, chamamos de ideologia do dom. No entanto, mesmo que a formação docente tenha um impacto relativamente baixo em suas vidas profissionais - e algumas pesquisas educacionais nos EUA insistem em mostrar isso -, o modelo tradicional de formação de professores pode, na verdade, reforçar uma concepção individualista do ensino em vez de uma concepção da docência como uma atividade coletiva.

De acordo com Goodlad (1990), a ênfase da cultura ocidental no individualismo - tanto na educação como em outras esferas da vida social -, por si só, já moldaria o comportamento individualista da maioria dos alunos de licenciatura, ou seja, dos futuros professores, nos EUA. No entanto, os modelos tradicionais de formação de professores também representam uma ação bem projetada para perpetuar o chamado "esforço individual competitivo". Na opinião desse autor, não há nenhuma surpresa na falta de foco no trabalho coletivo nos programas tradicionais de formação de professores, "talvez, dada a natureza solitária do próprio ensino"¹⁴ (p.210). Ele cita o trabalho de Zhixin Su, a fim de apoiar a sua análise.

A organização dos programas de formação, especialmente a estrutura dos estágios, também tende a incentivar o desenvolvimento do individualismo docente. Os dados das pesquisas e das entrevistas indicam que os estudantes de licenciatura nos programas de formação estudados não interagem aca-

demicamente entre si. A imagem dos estagiários projetada no presente estudo é de um agregado de pessoas que aprendem a ensinar por meio de sua motivação e iniciativas individuais. Os licenciandos enfrentam uma situação do tipo "nadar ou morrer" em razão do isolamento físico. A maneira como a maioria dos professores novatos é introduzida no magistério, portanto, deixa-os duplamente sozinhos¹⁵(p.211).

Nessa mesma direção, Goodlad (1990) refere-se à sua própria pesquisa por meio da qual os dados mostraram que "[o] individual, em vez da orientação em grupo, foi bastante reforçado pela lógica do trabalho docente. Os cursos formais emergiram como basicamente a única estrutura capaz de moldar as atitudes e as crenças sobre o ensino"¹⁶ (p.223).

Lortie (1975) parece concordar com a afirmação de Goodlad quando ele diz:

Os cursos de formação de professores não são "duros" o suficiente para adotar estratégias coletivas entre os alunos; a entrada no trabalho docente é feita pessoa a pessoa, cada um trabalhando em grande parte de forma isolada. Quaisquer que sejam os efeitos do calvário privado, não é provável que eles desenvolvam os laços comuns que ajudam a construir uma subcultura ocupacional comum. Seu caráter privado reforça o individualismo¹⁷ (p.74).

Assim, Lortie afirma que a iniciação dos professores no magistério é privada e não compartilhada. O *slogan* nadar ou morrer é compreendido de maneira individual e não coletiva. "Há pouco para sugerir que ela induz um sentimento de

¹⁴ "perhaps, given the solitary nature of teaching itself".

¹⁵ "The organization of the training program, especially the structure of the student teaching experience, also tends to encourage the development of teacher individualism. Data from the surveys and interviews indicate that students in the programs studied did not have many collegial interactions, either on a formal basis or an informal basis, among themselves. The image of student teachers projected in the present study is an aggregate of persons learning to teach on their individual motivation and initiatives. The student teachers confront a 'sink-or-swim' situation in physical isolation. The way most beginners are inducted into teaching therefore leaves them doubly alone".

¹⁶ "[t]he individual rather than group orientation was further reinforced by the logistics of working and commuting. Formal courses emerged as almost the sole structure for shaping attitudes and beliefs about teaching".

¹⁷ "Courses in education are not "tough" enough to lead to collective strategies and deep sharing among students; the entry to work is person by person, each working largely in isolation from others. Whatever the effects of private ordeal may be, it is not likely that they build the common bonds which help construct a common occupational subculture. Its privateness reinforces the individualism".

solidariedade entre os colegas”¹⁸ (p.160). Na verdade, os professores pesquisados por Lortie pareciam equilibrar o individualismo com algum grau de assistência mútua. No entanto, de acordo com sua própria análise,

A imagem projetada é mais individualista; os professores são retratados como um agregado de pessoas cada uma desenvolvendo práticas consistentes de acordo com a sua experiência e personalidade. [O que predomina] não é que “nós, os colegas” conhecemos e compartilhamos o que é fundamental [sobre a docência], mas sim o que eu aprendi com a minha própria experiência. A partir dessa perspectiva, a socialização para o magistério é em grande parte uma auto-socialização; as predisposições pessoais não são apenas relevantes, mas, de fato, estão no cerne do [processo de] tornar-se um professor¹⁹ (Lortie, 1975, p.79).

Segundo Lortie, uma vez que a organização celular das escolas nos EUA restringe a quantidade e o tipo de intercâmbio entre os professores, os estagiários passam a maior parte do seu tempo fisicamente separados dos colegas. Ele explica como esse processo específico de iniciação profissional ajuda a reproduzir o *status quo* em vez de modificá-lo.

A menos que professores iniciantes passem por experiências de formação que compensem suas experiências individualistas e tradicionais, a ocupação será composta por pessoas que têm pouca preocupação com a construção de uma cultura profissional compartilhada. Na ausência de uma cultura como essa, as diversas histórias de professores desempenharão um papel central na sua

atividade cotidiana. A esse respeito, a aprendizagem por meio da observação é uma aliada da continuidade e não da mudança²⁰ (Lortie, 1975, p.67).

A carreira profissional e seu chamado sistema de recompensas são outros fatores importantes que afetam a construção da identidade dos professores e reforçam o individualismo como uma das suas marcas mais fortes e mais resistentes.

As carreiras profissionais dos professores

Como sabemos, o magistério da educação básica, no Brasil e em vários outros países do mundo, é eminentemente uma ocupação sem uma carreira bem definida. Lortie (1975), referindo-se especificamente ao contexto norte-americano (apesar de aplicar-se também ao contexto de outros países, inclusive o Brasil), afirma que “comparada com a maioria dos outros tipos de profissões de classe média, a carreira do magistério é relativamente menos estruturada”²¹ (p.84). O chamado sistema de recompensas, que enfatiza recompensas psíquicas - ou seja, valorações subjetivas feitas ao longo do trabalho -, também promove a lógica privada em vez de orientações mais coletivas. Embora algumas características desse sistema de recompensas nos EUA tendam a ser diferentes (por exemplo, entre homens e mulheres), Lortie argumenta que, em geral, a autonomia docente aumenta em razão da diminuição das influências externas sobre o trabalho **individual** dos professores (grifo meu).

Ainda de acordo com Lortie, a ligação entre o isolamento celular nas escolas e as oportunidades de otimização de recompensas psíquicas pode explicar parte da resistência dos professores para arranjos

¹⁸ “there is little to suggest that it induces a sense of solidarity with colleagues”.

¹⁹ “The image projected is more individualistic; teachers are portrayed as an aggregate of persons each assembling practices consistent with his experience and peculiar personality. It is not what “we, the colleagues” know and share which is paramount, but rather what I have learned through experience. From this perspective, socialization into teaching is largely self-socialization; one’s personal predispositions are not only relevant but, in fact, stand at the core of becoming a teacher”.

²⁰ “Unless beginning teachers undergo training experiences which offset their individualistic and traditional experiences, the occupation will be staffed by people who have little concern with building a shared technical culture. In the absence of such a culture, the diverse histories of teachers will play a cardinal role in their day-to-day activity. In that respect, the apprenticeship-of-observation is an ally of continuity rather than of change”.

²¹ “[C]ompared with most other kinds of middle-class work, teaching is relatively “career-less”.

instrucionais alternativos. Nas suas palavras, "A impressão é que cada professor procura encontrar o melhor equilíbrio pessoal para ganhar o que ele quer ou as recompensas psíquicas que ele pode obter"²² (p.203).

Biklen (1995, p.94) discute o que ela chamou de "dilema da autonomia docente na carreira de magistério"²³. Ela afirma que "a autonomia traz liberdade, mas também separa os indivíduos; ou, ainda, diminui as relações de dependência com os outros, mas também aumenta as distâncias entre eles"²⁴ (p.94). Em minha opinião, esse é um falso dilema que se baseia em um conceito de autonomia concebido como uma ação individual ou pessoal. Se formos capazes de pensar sobre esse conceito de forma mais coletiva, esse suposto dilema tenderá a desaparecer. Voltarei a discutir esse tema mais adiante neste artigo.

Ironicamente, as tentativas mais atuais para se criar uma nova cultura profissional entre os professores também têm sido baseadas em abordagens individualistas, como a noção de "professor reflexivo" - erroneamente compreendida pela maioria das pessoas -, (Zeichner, 2008). Embora essa não seja a temática específica deste artigo, ela é uma questão importante que precisa ser tratada pelos professores, formadores de professores e pesquisadores educacionais.

As identidades docentes também são construídas por meio das relações dos professores com os outros - alunos, pais, professores, diretores [...]. É muito interessante notar como o individualismo também é reproduzido nessas relações e, ao mesmo tempo, como ele se reproduz. De acordo com Lortie, essas relações representam tentativas de equilibrar as tensões entre independência e dependência, autonomia e participação, controle e subordinação.

As relações dos professores com "os outros"

As relações que os professores estabelecem com os outros na escola são altamente complexas. Lortie usa, por exemplo, a expressão "assistente distante" para descrever o papel que os professores querem que os pais assumam na educação de seus alunos. Ele afirma que os professores nos EUA preferem manter os limites da sala de aula intactos, embora as possibilidades de cooperação fora da sala de aula sejam numerosas. Em geral, segundo esse autor, as relações dos professores entre si são marcadas pela indiferença mútua.

Como mencionado anteriormente, a forma celular de organização escolar e aquilo que Lortie (1975) chamou de ecologia da organização do tempo e do espaço na escola colocam as interações entre os professores à margem do trabalho docente. Nas suas palavras, "parece que os professores podem trabalhar de forma eficaz sem o apoio efetivo dos colegas, uma vez que a interação professor-professor não parece desempenhar um papel importante na vida profissional dos nossos entrevistados"²⁵ (p.192).

Lortie percebeu, por meio de sua pesquisa empírica, uma tensão entre a busca pela autonomia individual e o desejo de apoio acadêmico por parte dos professores. Ele escreveu: "As normas [escolares] que respeitam o direito do indivíduo de escolher entre associação e privacidade também protegem os professores contra intervenções não solicitadas por outros. A assistência mútua é permitida e, até certo ponto, encorajada"²⁶ (p.195). Assim, para Lortie (1975, p.195), "as normas [escolares] incentivam tanto o individualismo como a partilha do conhecimento profissional"²⁷. O autor acrescenta que a "liberdade para selecionar seu nível de associação permite que um professor maximize suas recompensas psíquicas;

²² "The major impression is that each teacher is trying to strike the best personal balance he can get - to earn whatever psychic rewards he can".

²³ "the dilemma of autonomy in classroom teaching".

²⁴ "[a]utonomy brings freedom, but it also separates or distances individuals from caring, needy, or dependent relationships with others".

²⁵ "It seems that teachers can work effectively without the active assistance of colleagues, since teacher-teacher interaction does not seem to play a critical part in the work life of our respondents".

²⁶ "The norms respect the individual's right to choose between association and privacy; they also protect individual teachers against unsolicited interventions by others. Mutual assistance is permitted and, at one level, encouraged".

²⁷ "the norms incentivate both the individualism and the sharing of professional knowledge".

dependendo das diferenças de personalidade, pode ser um 'solitário' ou trabalhar em estreita colaboração com os outros"²⁸ (p.195).

Apesar dessa tensão entre a busca pela autonomia individual e o desejo de apoio acadêmico por parte dos professores parecer contraditória - assim como a própria afirmação anterior de Lortie que "as normas [escolares] incentivam tanto o individualismo como a partilha do conhecimento profissional" (p.195) -, ela realmente existe nas nossas escolas, e a tendência, como sabemos, é pela preservação dos limites da sala de aula, ou seja, coopere-se até o ponto em que a autonomia individual não seja completamente perdida, por exemplo, em termos do planejamento das aulas ou da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Na verdade, de acordo com Lortie (1975), o grau de cooperação nas escolas estadunidenses é uma questão de escolha individual dos professores. Além disso, ele percebeu também tensões nas relações entre os docentes mais velhos e os mais jovens. O autor afirma que "a idade e as clivagens conjugais dentro do magistério reduzem o poder coletivo do grupo de professores"²⁹ (p.100). Segundo ele, essas tensões também podem dificultar a possibilidade de relações acadêmicas mais eficazes entre os professores.

Biklen (1995), por sua vez, criticou a construção do imaginário popular do "professor-como-herói". Segundo ela, "as pessoas são heróicas isoladas dos outros"³⁰ (p.182). O herói tradicional é empreendedor e individualista. Em sua pesquisa, ela descobriu que "muitos professores que definiram seu trabalho como mais centrado nos alunos viam-se como solitários"³¹ (p.182). Eles eram "solitários" porque apareceram, na pesquisa, como adultos isolados de outros adultos, mas cercado por crianças. Dois professores

descreveram-se como "solitários", e cada um deles se queixou da falta de um sentimento de "comunidade" e de uma atmosfera de "partilha" em suas escolas. Ambos queriam mais comunicação entre os professores e a falta dela decepcionou-os.

No entanto, Mitchell (1997) fala sobre alguns aspectos da identidade profissional docente que, quando não compartilhados, colocam barreiras à colaboração entre os professores. Ela afirma: "a coesão acadêmica não pode existir quando os professores não partilham valores e normas comuns sobre o ensino, a aprendizagem e os papéis que eles desempenham nesses processos"³² (p.9). Segundo ela, "[a] disposição de trabalhar em conjunto [...] é muitas vezes baseada em graus de respeito mútuo e de confiança que existem como resultado de um sentimento comum de identidade profissional"³³ (p.12).

Antes de irmos para a parte final deste artigo, em que apresentarei uma discussão preliminar sobre os desafios para mitigar a força do individualismo na definição da identidade profissional docente, apresento a obra de Deborah Britzman para discutir, muito brevemente, alguns mitos culturais na construção da identidade docente.

Mitos sobre a construção da identidade docente

Britzman (1991), em seu livro clássico *"Practice Makes Practice: A critical study of learning to teach"*, critica as chamadas teorias tradicionais de socialização - por exemplo, a definição de socialização de Lortie (1975, p.55) -, porque elas "não podem explicar as maneiras como os indivíduos remodelam, resistem ou até mesmo assumem os significados dominantes como se fossem os seus autores"³⁴. A análise funcionalista de que os professores

²⁸ "[f]reedom to select one's level of association permits a teacher to maximize psychic rewards; depending upon personality differences, one can be a "loner" or work closely with others".

²⁹ "age and marital cleavages within teaching reduce the collective power of the teacher group".

³⁰ "people are heroic in isolation from others."

³¹ "many of the teachers who defined their work most centrally around the students as loners".

³² "faculty cohesion cannot exist when teachers do not share common norms and values about teaching, learning, and the roles that teachers play in those processes".

³³ "[t]he willingness to work together [...] is often predicated on mutual degrees of respect and trust that exist as a result of a shared sense of professional identity".

³⁴ "cannot account for the ways individuals refashion, resist, or even take up dominant meanings as if they were their authors".

internalizam a “subcultura” do seu grupo aponta, segundo ela, para uma compreensão estática e monolítica da cultura. Contra essa ideia, Britzman (1991) prefere pensar sobre o processo de se tornar um professor dentro de uma “multiplicidade de realidades - outorgadas e possíveis - que formam as ideologias, os discursos e as práticas discursivas que competem entre si e são disponibilizados por causa delas”³⁵ (p.57). Assim, para a autora, “a cultura é onde as identidades, os desejos e os investimentos são mobilizados, construídos e retrabalhados”³⁶ (p.57). Ao mesmo tempo, “a cultura está sempre em processo de ser reinventada, renegociada e reinterpretada pelos seus participantes”³⁷ (p.58). De acordo com Britzman (1991, p.6), a identidade docente está superpovoada de mitos culturais.

[...] imagens superficiais sobre o trabalho docente tornam-se o material para a construção de mitos culturais sobre a docência e podem resistir às expectativas, aos desejos e aos investimentos que alguém traz consigo ou que constrói durante o processo de tornar-se um professor³⁸.

A estrutura escolar e da sala de aula é a base para a construção desses mitos culturais que moldam parcialmente as visões naturalizadas dos indivíduos sobre o poder, a autoridade, o conhecimento e a identidade, e a persistência desses mitos culturais posicionam “o professor como especialista, como *self-made*, como único portador de poder e como produto da experiência”³⁹ (Britzman, 1991, p.220). Na opinião de Britzman, “mitos culturais são convincentes porque

eles reorganizam elementos contraditórios do discurso autoritário e internamente persuasivo”⁴⁰ (p.222). Eles “acenam e repelem, promovem e disputam significados específicos sobre o trabalho e a identidade docente”⁴¹.

Britzman (1991) aborda três mitos culturais que influenciam o processo de aprender a ensinar: “tudo depende do professor”, “o professor é o perito” e “professores são *self-made*”.

Cada mito autoriza um discurso sobre o poder, o conhecimento e o *self* e trabalha para promover o desejo impossível de assumir o *self* capaz de encarnar uma subjetividade não-contraditória e capaz de afirmar uma forma de controle que depende de uma aceitação ambivalente do discurso autoritário do indivíduo⁴².

Em relação ao primeiro mito, tudo depende do professor, Britzman (1991) escreve: “Tudo - a aprendizagem dos alunos, a apresentação do currículo e o controle social - é considerado dentro do domínio do professor; enquanto isolado em sala de aula, a existência do professor é aceita como a norma”⁴³ (p.223). Esse tipo de mito ajuda os docentes a construir uma visão essencialista do professor. Por conseguinte, por meio de “uma teoria mimética da aprendizagem e do conhecimento, os alunos absorvem os significados singulares de um trabalho”⁴⁴ (p.225). Ou seja, “o mito de que tudo depende do professor provoca essa volta ao *self*”⁴⁵.

Sobre o segundo mito cultural, o professor como perito, a autora afirma que “o discurso ‘dos

³⁵ “multiplicity of realities - both given and possible - that form competing ideologies, discourses, and the discursive practices that are made available because of them”.

³⁶ “culture is where identities, desires, and investments are mobilized, constructed, and reworked”.

³⁷ “culture is always in the process of being reinvented, renegotiated, and reinterpreted by its participants”.

³⁸ “superficial images of the work of teachers become the material for cultural myths about teaching and may bear upon the expectations, desires, and investments one brings to and constructs during the process of becoming a teacher”.

³⁹ “the teacher as expert, as self-made, as sole bearer of power, and as a product of experience”.

⁴⁰ “cultural myths are persuasive because they reorganize contradictory elements of authoritative and internally persuasive discourse”.

⁴¹ “beckon and repel, promote and dispute, particular meanings about the work and the identity of the teacher”.

⁴² “Each myth authorizes a discourse on power, knowledge, and the self that works to promote the impossible desire of assuming the self to be capable of embodying a noncontradictory subjectivity and capable of asserting a form of control that depends upon the individual’s unambivalent acceptance of authoritative discourse”.

⁴³ “Everything - student learning, the presentation of curriculum, and social control - is held to be within the teacher’s domain, while the teacher’s isolated classroom existence is accepted as the norm”.

⁴⁴ “a mimetic theory of learning and of knowledge, students absorb the singular meanings of a work”.

⁴⁵ “the myth that everything depends upon the teacher provokes this return to the self”.

métodos-como-um-fim' [...] tenta objetivar, como um problema técnico, [os] medos subjetivos e, assim, para tornar familiar o desconhecido posiciona a pedagogia como a aquisição de 'truques do negócio' e suprime os compromissos políticos da estrutura de cada metodologia"⁴⁶ (p.227). Segundo Britzman (1991), "Os efeitos combinados da escolaridade obrigatória - e a universidade - naturalizaram a construção [dessa imagem] do professor como especialista"⁴⁷ (p.229). Assim, "a construção do professor como especialista também tende a produzir a imagem do professor como um indivíduo autônomo e unitário e como única fonte de conhecimento. Desse ponto de vista, os professores parecem ter aprendido tudo e, conseqüentemente, não têm nada a aprender"⁴⁸ (p.229).

A autora, ao explicitar e criticar esse segundo mito cultural, desafia as noções mais comumente aceitas de profissionalismo em que a especialização da formação, por exemplo, é tomada como uma verdade inquestionável, pois, para ela, a figura do professor como um *expert* o afasta dos demais colegas de profissão, uma vez que cria essa imagem do sujeito onipotente e autossuficiente.

Finalmente, o terceiro e último mito, professores são *self-made*, apoia a visão de que os professores formam-se sozinhos ou já nasceram para a profissão, ou seja, ele "fornece uma explicação de tipo senso comum [...] que produz a construção do "professor natural" - [alguém que] possui talento, intuição e bom senso; todos os recursos essenciais que se combinam para construir um conhecedor

como subjetivista"⁴⁹ (Britzman, 1991, p.230). Ela explica que "no mundo supostamente *self-made* do professor, a pedagogia é concebida como um produto da personalidade e, portanto, substituída [pela noção de] estilo de ensino"⁵⁰ (p.232). Britzman (1991) salienta também as conseqüências desse mito para a formação e o trabalho docente. Em suas palavras, "muitos no campo da formação de professores promovem a visão de que o estilo de ensino não pode ser ensinado, mas é considerado um produto de construção própria, mediada apenas por escolha pessoal"⁵¹ (p.232). Além disso, "o mito de que os professores são *self-made* serve para encobrir as relações sociais e o contexto da estrutura escolar, exagerando a [questão da] autonomia pessoal"⁵² (p.232).

Na opinião de Britzman (1991):

Mais do que qualquer outro mito, a crença dominante de que os professores são '*self-made*' desvaloriza qualquer tentativa significativa para tornar relevante a formação de professores, a teoria educacional e o processo de reconhecimento social dos valores e interesses que cada um traz e constrói em razão do encontro formativo"⁵³ (p.230).

Assim, "o mito de que os professores são estruturas '*self-made*' coloca em suspeita a teoria e incentiva a postura do anti-intelectualismo"⁵⁴ (Britzman, 1991, p.231). Conseqüentemente, é bastante comum perceber entre os professores da educação básica e entre os licenciandos um comportamento de "rejeição a qualquer conceito teórico e a

⁴⁶ "the 'methods-as-an-end' discourse [...] attempts to objectify, as a technical problem, these subjective fears and thereby to render the unknown familiar by positioning pedagogy as the acquisition of 'tricks of the trade' and suppressing the political commitments that structure every methodology".

⁴⁷ "The combined effects of compulsory school - and university - education have naturalized the construct of the teacher as expert".

⁴⁸ "the construction of the teacher as expert also tends to produce the image of the teacher as an autonomous and unitary individual and as the source of knowledge. From this standpoint, teachers seem to have learned everything and consequently have nothing to learn".

⁴⁹ "provides a commonsense explanation [...] that produces the construct of 'the natural teacher' - [someone who] possesses talent, intuition, and common sense, all essential features that combine to construct a knower as subjectivist".

⁵⁰ "In the supposedly self-made world of the teacher, pedagogy is positioned as a product of one's personality and therefore is replaced by teaching style".

⁵¹ "many in the field of teacher education promote the view that teaching style cannot be taught, but is considered a self-constructed product, mediated only by personal choice".

⁵² "the myth that teachers are self-made serves to cloak the social relationships and the context of school structure by exaggerating personal autonomy".

⁵³ "More than any other myth, the dominant belief that teachers 'make' themselves functions to devalue any meaningful attempt to make relevant teacher education, educational theory, and the social process of acknowledging the values and interests one brings to and constructs because of the educational encounter".

⁵⁴ "the myth that teachers are self-made structures a suspicion of theory, and encourages the stance of anti-intellectualism".

valorização de um eu essencializado como a única fonte de conhecimento"⁵⁵ (p.231).

Britzman (1991) persiste em dirigir a nossa atenção para o fato de que

mitos culturais promovem uma visão do professor como um indivíduo [autossuficiente], uma identidade que valoriza o processo solitário de se tornar um professor e, ao mesmo tempo, suprime os significados sociais e as forças que acenam para um indivíduo [autossuficiente]. Enquanto o esforço individual é, naturalmente, uma condição necessária para aprender a ensinar, assim também são a negociação social, a interação e a dependência social⁵⁶ (p.236).

Além disso, ela lembra que "os mitos culturais do professor autônomo, perito e 'self-made' fortalecem a ideologia de culpar a vítima e, conseqüentemente, promove uma compreensão simplista sobre as relações de poder na vida educacional"⁵⁷ (p.237).

Assim, uma maneira de transcender as fronteiras tradicionais da construção da identidade docente seria por meio do rompimento com esses mitos culturais da profissão docente. A ideia de implementar a pesquisa colaborativa nas escolas e em programas de formação de professores é outro meio para ultrapassar esses limites.

A pesquisa colaborativa dos professores como uma possibilidade para transcender os limites tradicionais da identidade docente

Um artigo publicado na *Stanford Magazine* (Foster, 2001) conta a história de um professor de

ciências do ensino fundamental em Palo Alto que decidiu abandonar a profissão docente para se tornar um bombeiro. Uma das razões alegadas por esse ex-professor e que levaram à sua decisão foi justamente "a sensação de isolamento" que ele sentiu durante os seis anos em que ensinou a alunos do ensino fundamental. Ele admitiu: "é um trabalho muito solitário"⁵⁸ (p.53). Segundo ele, sua nova carreira como bombeiro "combina muitas coisas que ele adorava no ensino - a possibilidade de ajudar as pessoas, de fazer algo significativo para elas -, com outras coisas que, segundo ele, faltavam na educação, incluindo o sentimento de trabalhar em equipe"⁵⁹ (p.53). "Você não encontra a mesma camaradagem no magistério que você encontra no serviço de bombeiros"⁶⁰ (p.53), disse ele.

Como tentativa de superar o isolamento nas escolas, muitos estudiosos ao redor do mundo defendem a ideia da pesquisa colaborativa entre os professores. No entanto, a fim de tornar essa ideia viável, são necessárias alterações estruturais e culturais nas escolas - bem como nas suas "múltiplas camadas do contexto escolar" - e nos programas de formação de professores. Obviamente, isso não é uma tarefa simples. Na verdade, como sabemos, para problemas complexos não há soluções simplistas, pois as discussões atuais sobre o magistério destacam justamente a complexidade do trabalho docente que, além de envolver conhecimentos teóricos e práticos, é marcado pela incerteza e brevidade de suas ações. Como Little (1990) afirmou, "trabalhos complexos não podem ser realizados até mesmo pelos indivíduos mais experientes atuando sozinhos"⁶¹ (p.512).

Dan Lortie é um dos estudiosos que [já em 1975!] apoia[va] a ideia da prática de ensino nas escolas

⁵⁵ "the rejection of any concept of theory and the valorization of an essentialized self as the sole source of knowledge".

⁵⁶ "cultural myths promote a view of the teacher as rugged individual, an identity that bestows valor on the lonely process of becoming a teacher, but at the same time suppresses the social meanings and forces that beckon the subject as a rugged individual. While individual effort is, of course, a necessary condition in learning to teach, so too are social negotiation, interaction, and social dependence".

⁵⁷ "the cultural myths of the self-made, autonomous, expert teacher supports the ideology of blaming the victim and ultimately promotes a simplistic understanding of the operation of power in education life".

⁵⁸ "It's a very lonely job".

⁵⁹ "combines many of the things he loved about teaching - the possibility of helping people, of doing something meaningful - with other things he thought were missing in education, including a sense of working as part of a team".

⁶⁰ "You don't get the camaraderie in teaching that you get in the fire service".

⁶¹ "complex work cannot be accomplished by even the most knowledgeable individuals acting alone".

orientada pela pesquisa. Segundo ele, "preparar professores críticos e intelectualmente curiosos é parte do processo de formação de profissionais capazes de contribuir com o conhecimento do campo"⁶² (Lortie, 1975, p.242). Ele também acredita[va] [de novo, já em 1975!] que um modelo de colaboração universidade-escola poderia ser adotado a fim de preparar as pessoas para exercerem o papel de professor-pesquisador, bem como desenvolver a investigação sobre os problemas da sala de aula. Ele concebe os professores-pesquisadores como uma ligação entre professores da educação básica e pesquisadores externos. Outros autores, mesmo aqueles que consideram a parceria universidade-escola algo importante para o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, preferem definir como "professores-pesquisadores" os docentes que trabalham como genuínos investigadores em suas escolas e salas de aula.

Cohn e Kottkamp (1993), por exemplo, propõem em seu livro uma versão contemporânea da escola como um centro de investigação, ou seja, "uma comunidade em que os professores podem ensinar e aprender a criar melhores ambientes de aprendizagem para os estudantes de hoje"⁶³ (p.265). Segundo eles, "[...] os professores em uma escola orientada pela investigação [participariam] como membros de um grupo colaborativo [de pesquisa] na concepção e implementação de novas estratégias de aprendizagem, incluindo as mudanças estruturais necessárias para apoiar esses modelos alternativos"⁶⁴ (p.279). Esses autores estão conscientes da complexidade dessa tarefa e o que eles pretendem fazer é pretensiosamente mudar todo o sistema no nível escolar. Para tal, na visão de Cohn e Kottkamp (1993, p.285), o próprio conceito tradicional de autonomia docente deve ser questionado.

Em substituição às antigas relações hierárquicas e ao isolamento individual dos professores nas escolas e visando a adoção da ação colaborativa nessas instituições, o conceito de autonomia inevitavelmente deve mudar. A autonomia docente é, atualmente, uma forma frágil e individualizada de autoridade que os professores desejam por causa de seu isolamento e porque precisam ajustar-se à natureza ambígua e imprevisível de seu trabalho. No entanto, com o trabalho colaborativo, o isolamento é reduzido e a autoridade pode promover uma mudança parcial na direção da formação de um grupo de professores-pesquisadores. Os professores precisam cada vez mais de uma autonomia coletiva, uma nova autonomia com base em seu novo papel como pesquisadores colaborativos⁶⁵.

Sendo assim, eles acreditam que mudanças estruturais e culturais na escola promoverão, inevitavelmente, transformações em outras esferas educacionais. Tais mudanças, segundo eles, poderão também modificar concepções (sobre a docência, o que é ensinar, o que é ser professor) na escola. Em minha opinião, essas mudanças também podem afetar o modo como as identidades dos professores são normalmente construídas. De maneira semelhante à definição de Mitchell (1997), as identidades docentes são entendidas aqui como resultado de interações complexas entre os contextos sociais mais amplos, os contextos escolares e as biografias pessoais.

De acordo com Danielewicz (2001), "como a aprendizagem colaborativa altera a natureza da interação social, identidades (que são construídas na interação social) são também afetadas"⁶⁶ (p.149). Para Mitchell (1997), pressupostos subjacentes e entendimentos implícitos participam dessas interações

⁶² "preparing critical, intellectually curious teachers is part of the process of producing practitioners who will be capable of contributing knowledge to the field".

⁶³ "a community where teachers can both teach and learn how to create improved learning environments for today's students".

⁶⁴ "teachers in an inquiry-oriented school [engage] as members of a collaborative group in the design and implementation of new approaches to learning, including the structural changes necessary to support alternative models".

⁶⁵ "In replacing old hierarchical relationships and individual isolation with collaborative action, the concept of autonomy will inevitably change. [...] [T]eacher autonomy is presently a fragile and individually held form of authority which teachers desire because of their isolation and need to adjust to the ambiguous and unpredictable nature of their work. However, with collaborative work, isolation is reduced and authority can make at least a partial shift toward the group of scholar-teachers. Teachers will increasingly need collective autonomy, a new autonomy based on their new role as collaborative inquirers".

⁶⁶ "[b]ecause collaborative learning alters the nature of social interaction, identities (which are constructed in social interaction) are affected as well".

sociais complexas. As expectativas dos colegas professores giram em torno de realidades subjetivas sobre o que significa ser um professor.

Little (1990) afirma que “as pesquisas disponíveis sugerem que a investigação nas relações profissionais dos professores pode avançar dependendo de quão fortes são os laços entre os colegas”⁶⁷ (p.511). Ela acrescenta:

Para passar de uma condição de total independência para uma profunda interdependência [nas relações entre os docentes nas escolas], são necessárias mudanças na frequência e na intensidade das interações entre os professores, as possibilidades de influência mútua e a probabilidade de conflitos [e o desenvolvimento de estratégias de como lidar com eles]. Ou seja, a cada nova mudança, a concepção de autonomia sai do plano individual e segue rumo ao plano coletivo⁶⁸ (p. 512).

Essa autora usa a expressão “trabalho conjunto” e a noção de colegialidade para sugerir concepções diferenciadas sobre o trabalho docente como, por exemplo, “responsabilidade compartilhada (interdependência), concepções coletivas de autonomia, apoio a iniciativa e liderança dos professores no que diz respeito à prática profissional e organizações em grupo que fundamentem o trabalho profissional”⁶⁹ (Little, 1990, p.519). Além disso, ela escreve:

A colegialidade como colaboração ou [a noção de] trabalho conjunto antecipam a ação verdadeiramente coletiva - decisões dos

professores para seguir um único curso de ação ou, do contrário, para decidir sobre um conjunto de prioridades básicas que, por sua vez, guiam as escolhas independentes e individuais dos professores⁷⁰ (p.519).

Finalmente, como indicado por Cochran-Smith e Lytle (1993), não há maneiras simples e óbvias para criar, nos programas de formação docente (sejam inicial ou em serviço), as condições que apoiem a investigação dos professores nas escolas. Na opinião dessas autoras, a fim de tentar resolver e superar esse problema, “os professores terão de estabelecer [suas próprias] redes e criar [seus próprios] fóruns de modo que a colaboração [entre eles] seja possível”⁷¹ (p.22). Elas também observam que

A superação desses obstáculos requer a construção e sustentação de comunidades intelectuais de professores pesquisadores ou redes de professores [da educação básica] que tenham uma “busca comum” de um sentido para suas vidas profissionais (Westerhoff, 1987) e que considerem a investigação [de suas práticas] como parte de um esforço maior para transformar o ensino e a aprendizagem⁷² (p.85).

Anderson *et al.* (1994) parecem concordar com o ponto de vista anterior sobre a importância dos fóruns dos educadores - seminários de pesquisa para professores da educação básica - “como estratégia de apoio aos professores para realizarem suas pesquisas”⁷³(p.77).

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1993), esses fóruns e as redes de professores pesquisadores

⁶⁷ “the available research suggests that inquiry into teachers’ professional relationships can be advanced by distinguishing “weak” from “strong” ties among colleagues”.

⁶⁸ “The move from conditions of complete independence to thoroughgoing interdependence entails changes in frequency and intensity of teachers’ interactions, the prospects of conflict, and probability of mutual influence. That is, with each successive shift, the warrant for autonomy shifts from individual to collective judgment and preference”.

⁶⁹ “that [rests] on shared responsibility for the work of teaching (interdependence), collective conceptions of autonomy, support for teachers’ initiative and leadership with regard to professional practice, and group affiliations grounded in professional work”.

⁷⁰ “Collegiality as collaboration or as joint work anticipates truly collective action - teachers’ decisions to pursue a single course of action in concert or, alternatively, to decide on a set of basic priorities that in turn guide the independent choices of individual teachers”.

⁷¹ “teachers will need to establish networks and create forums so that ongoing collaboration is possible”.

⁷² “[o]vercoming these obstacles requires the building and sustaining of intellectual communities of teacher researchers or networks of individuals who enter with other teachers into “a common search” for meaning in their work lives (Westerhoff, 1987) and who regard their research as part of larger efforts to transform teaching, learning, and schooling”.

⁷³ “as [their] goal the support of teachers as they carry out their research”.

existem, de fato, nos Estados Unidos desde o início de 1980 e se multiplicaram desde então:

Cada vez mais, as comunidades de professores pesquisadores de diferentes partes do país divulgam seu trabalho e desenvolvem uma base de conhecimento fundamentada na sala de aula a partir das pesquisas coletivas de professores em diferentes contextos. As redes de professores pesquisadores aumentaram e, assim, começaram a propiciar o encontro desses sujeitos por meio de conferências e publicações⁷⁴ (p.57).

É possível imaginar comunidades e redes de investigadores sobre suas próprias práticas compartilhando suas experiências e procurando criar um espírito coletivo, bem como desenvolver pesquisas colaborativas e abordagens críticas nos programas de formação de professores. Esse é apenas um dos primeiros passos para a construção de uma nova identidade docente.

Considerações Finais

Neste artigo, procurei discutir brevemente a temática da construção social da identidade profissional dos professores. Para tal, concentrei essa discussão em uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente: o individualismo. O *ethos* da ocupação, a estrutura e a cultura das escolas, a formação dos professores, a carreira profissional, bem como as relações entre os professores e as demais pessoas nas escolas foram dimensões analisadas neste ensaio e que eu espero tenham nos ajudado a entender a construção dessa marca tradicional da identidade dos professores.

Por fim, defendo que não devemos olhar para a escola como uma instituição meramente de ensino (em que, eventualmente e com um pouco de sorte, também se aprende), mas como um lugar em que as pessoas pertencentes à comunidade escolar desen-

volem pesquisas colaborativas. Sendo assim, tais pesquisas, ao serem desenvolvidas nas escolas, bem como nos programas de formação de professores, representam uma possibilidade de transcender ou de transformar essa marca tradicional da identidade docente: o individualismo. Portanto, como argumentei ao longo deste texto, apoiado nos ombros de colegas estadunidenses que já discutem esse tema há anos, mudanças estruturais e culturais nas escolas e nos programas de formação de professores podem oferecer possibilidades para a construção de novas identidades docentes, mais colaborativas e mais solidárias.

Referências

- Anderson, G.L.; Herr, K.; Nihlen, A.S. *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks: Corwin Press, 1994.
- Biklen, S.K. *School work: Gender and the cultural construction of teaching*. New York: Teachers College Press, 1995.
- Boy, L.C.G.; Duarte, A.M.C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. *Educação em Revista*, v.30, n.4, p.81-104, 2014.
- Britzman, D.P. *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press, 1991.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S.L. *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993.
- Cohn, M.M.; Kottkamp, R.B. *Teachers: The missing voice in education*. Albany: State University of New York Press, 1993.
- Danielewicz, J. *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York, 2001.
- Fiorentini, D. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16., Campinas, 2012. *Anais...* São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. p.239-252.
- Forte, A.M.; Flores, M.A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v.24, n.147, p.900-919, 2012.

⁷⁴ "Increasingly, communities of teacher researchers from different parts of the country are disseminating their work to one another and developing a classroom-grounded knowledge base from the collective inquires of teachers across contexts. Growing networks of teacher researchers have thus begun to provide access to their teaching colleagues through conferences and publications".

Foster, M. *Black teachers on teaching*. New York: The New Press, 1997.

Foster, C. Why teach? *Stanford Magazine*, 2001. Available from: <https://alumni.stanford.edu/get/page/magazine/article/?article_id=38752>. Cited: Apr. 17, 2002.

Goodlad, J.I. *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Little, J.W. The persistence of privacy: Autonomy and Initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, v.91, n.4, p.509-536, 1990.

Lortie, D.C. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

Metz, M. How social class differences shape teachers' work. In: McLaughlin, M.; Talbert, J.; Bascia, N. (Ed.). *The contexts of teaching in secondary schools: Teachers realities*. New York: Teachers College Press, 1990. p.40-107.

Mitchell, A. Teacher Identity: A key to increase collaboration. *Action in Teacher Education*, v.19, n.3, p.1-14, 1997.

Pimenta, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p.521-539, 2005.

Talbert, J.E.; McLaughlin, M.W. Understanding teaching context. In: Cohen, D.K.; McLaughlin, M.W.; Talbert, J.E. (Ed.). *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. p.167-206.

Tyack, D.; Tobin, W. The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, v.31, n.3, p.453-479, 1994.

Zeichner, K.M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, v.29, n.103, p.535-554, 2008.

Recebido em 25/6/2015, reapresentado em 21/7/2015 e aprovado em 21/8/2015.