

IV. A AUTOIMAGEM E OS PROFESSORES: PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO DA CARREIRA

EXPEDITO WELLINGTON CHAVES COSTA

RESUMO: O conceito de autoimagem, construído por Elias e Scotson (2000), remete a duas denominações que auxiliam no entendimento das fases de formação do ciclo de vida profissional e dos investimentos sociais e institucionais que os indivíduos fazem na carreira: estabelecidos e outsiders. Os primeiros são pessoas que se autopercebem e são reconhecidas como mais poderosas e melhores, detentoras de uma identidade social que se estabelece pela autoridade e pela influência e cujo poder se funda no modelo que representam para os outros. Outsiders são como pessoas de fora, as que não gozam de muito prestígio social nem servem de referência para outras. Este trabalho objetiva descrever as fases de formação do ciclo de vida profissional dos professores e demonstrar que o conceito de autoimagem representa um viés para o entendimento de como esses profissionais investem na carreira e como são reconhecidos social e institucionalmente. É preciso destacar que, no percurso de formação profissional, a disputa pelo poder entre estabelecidos e outsiders não envolve, necessariamente, todos os professores: uns são indiferentes aos investimentos na carreira; outros jamais deixam de investir nela. Imprescindível é reconhecer o embate entre os dois grupos, que se transforma num jogo de poder em busca da hegemonia discursiva e, portanto, ideológica.

Palavras-chave: autoimagem; formação profissional; docência.

Na atualidade, o conceito de desenvolvimento é um dos mais importantes para a caracterização das carreiras. As concepções da educação permanente e a necessidade cada vez maior de atualização constante dos

profissionais, numa sociedade em mutação acelerada, obrigam ao desenvolvimento de modelos de formação contínua ao longo do percurso profissional. Se para os profissionais em geral a questão da formação permanente está hoje necessariamente no centro das atenções, para os professores o tema reveste-se ainda de maior urgência.

Outro aspecto ainda torna a questão do desenvolvimento profissional particularmente relevante para os professores: é frequente atribuir-se à prática profissional efeitos negativos sobre as suas atitudes. Quando se trata de professores principiantes, os primeiros contatos com a docência são muitas vezes apontados como responsáveis por uma reorientação no sentido de atitudes, crenças e práticas de natureza mais autoritária e conservadora, diminuindo ou eliminando os efeitos supostamente benéficos da formação inicial. Professores mais experientes são citados, muitas vezes, como exemplos de mentalidades autoritárias e fechadas numa prática rotineira e obstinadamente resistentes à mínima ideia de mudança (Huberman, 2000). A confirmação dessas ideias comuns e o esclarecimento dos processos subjacentes e das formas de prevenir tanto quanto possível os seus efeitos negativos são questões extremamente importantes a estudar no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL NA CARREIRA DOCENTE

Ao escrever sobre a formação e a profissão de professor, valendo-se de uma retrospectiva histórica, Nóvoa (1992) chama a atenção para a importância de, no contexto atual, inverter-se a direção da abordagem referente à formação docente. Segundo ele, é hora de afastar-se da perspectiva estritamente acadêmica para destacar os aspectos relevantes da dimensão profissional. Assim, para ele está evidenciada “a necessidade de se pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a reflexão docente” (1992, p. 15) e de analisar as condições em que vive

esse profissional, como ele conduz a própria ação docente (formação da autoimagem) e em que contexto está inserido. Com isso, Nóvoa defende a não-separação entre o eu pessoal e o eu profissional na análise do ciclo de vida profissional dos professores.

Nesse sentido, Lima (2001, p. 83) é precisa ao afirmar que, moderadamente, há necessidade de

ver a educação como uma das instâncias da vida humana. Ela {a educação} precisa de um contexto em que as necessidades humanas básicas, como comer, vestir, morar, entre outras, estejam acontecendo assim como a liberdade e a dignidade. A falácia do discurso da escola redentora obscurece que o homem se brutaliza, quando suas necessidades básicas são negadas.

Outro autor que faz a crítica ao modelo da racionalidade técnica é Giroux (1997), para quem esse procedimento formativo está calcado em “ideologias instrumentais” que reduzem os professores a técnicos, de modo que na burocracia escolar têm a incumbência de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam a objetivos pedagógicos específicos” (p. 158). Esse autor defende que o trabalho docente é intelectual e não puramente instrumental ou técnico, argumentando que se “nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática (...) destacamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos” (p. 161). Assim, diz ele, é preciso “encarar os professores como intelectuais transformadores” (idem), o que significa conferir à docência uma dimensão política e compreender os processos aos quais eles recorrem para construir a autoimagem e os investimentos que fazem na preservação e na ascensão dela.

Nos anos de 1990, a literatura sobre a formação de professores deslocou-se de uma perspectiva centrada quase que exclusivamente nos aspectos metodológicos e curriculares para outra mais ampla, que leva em

consideração todo o contexto escolar em suas relações com a sociedade. Nóvoa (1992) considera que as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nela atuam. Ao invés de centrar-se na sala de aula e em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares, as pesquisas sobre esse tema passam a enfocar uma perspectiva mais complexa e mais abrangente, ao considerar também as dimensões pessoais, culturais e políticas do fenômeno educativo.

Conforme Nóvoa (1992), a formação necessária ao professor é a crítica e reflexiva, e ela implica em três tipos de desenvolvimento:

Pessoal: Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1992, p. 25).

Profissional: Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão. (...) da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. (1992, p. 28).

Organizacional: Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (1992, p. 29).

Assim, a formação do professor não só passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, mas também pela transformação da cultura escolar, que inclui a implementação e a consolidação de novas práticas participativas e de gestão democrática.

Numa linha de pensamento semelhante à de Nóvoa (1992), Zeichner (1993) destaca a importância do contexto, ao afirmar que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho, ou seja, considerar os contextos sociais, políticos e econômicos que interferem em sua prática pedagógica. Em sua opinião, vivendo em uma sociedade marcada por diferenças de classe, gênero e etnia, é fundamental a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo.

Também em oposição ao modelo de formação docente centrado exclusivamente na racionalidade, Severino (2002, p. 147) afirma que

[...] a autocompreensão dos sujeitos envolvidos em educação é requisito para a eficácia do processo, pois, sendo ele simultaneamente objetivo (plano da aprendizagem) e subjetivo (plano da valoração), requer que todos desenvolvam a consciência cognitiva e a valorativa. Hoje se sabe da importância para cada indivíduo da formação de um autoconceito valorizado, como referência para o respeito à dignidade pessoal de todos, independentemente de limitações e diferenças.

Aqui, é necessário destacar, ainda, uma reflexão de Tardif (2003, p. 36) sobre os saberes docentes indispensáveis à formação atual, num contexto profissional cada vez mais seletivo e exigente. Para ele os educadores são chamados, constantemente, a atuar nos processos formativos individuais e coletivos que constituem a cultura moderna:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conheci-

mentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural.

O “saber plural” a que se refere o autor supracitado é formado pelo conjunto de saberes originários da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências, conforme síntese abaixo.

1 - *Saberes profissionais* – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. A articulação dessas ciências com a prática se estabelece através da formação inicial ou contínua, embora os teóricos dificilmente atuem diretamente no meio escolar. Esses saberes profissionais podem se manifestar nos saberes pedagógicos ou doutrinários que fornecem um arcabouço ideológico à profissão.

2 - *Saberes das disciplinas* – oferecidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas, transmitem-se nos programas e departamentos, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

3 - *Saberes curriculares* – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais da cultura erudita selecionados por ela, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

4 - *Saberes da experiência* – são saberes específicos do trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Ainda sobre as implicações atuais da formação docente, Libâneo (2001, p. 10) apresenta o que chama de conhecimentos necessários ao professor para corresponder, segundo ele, às exigências da sociedade da era da informação:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Como se vê, a cultura e os modos de ação docente têm se transformado, por isso os professores são forçados a investir em novas formas de conhecimento, como o domínio das tecnologias da informação e da comunicação. Nesse contexto, emergem necessidades de saber como ocorrem tais transformações e o efeito delas na carreira dos profissionais do ensino. O conceito de autoimagem, de Elias e Scotson (2000), representa uma alternativa para se entender como os professores se constituem profissionais e o que empenham com esse objetivo no próprio ciclo de vida na docência.

DIFERENTES CONCEPÇÕES E FASES DE DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE

O investimento na construção da autoimagem profissional dos professores é apresentado aqui em três concepções: (1) ligada ao desenvolvimento cognitivo; (2) referente à aquisição progressiva de competências; e (3) relacionada ao desenvolvimento ao longo do ciclo de vida profissional.

Na primeira concepção, foram agrupadas as formulações referentes ao desenvolvimento profissional dos professores, no sentido cognitivista. Nela, considera-se que o professor vivencia, na carreira, estágios cogniti-

vos cada vez mais sofisticados, e seu pensamento é caracterizado em cada estágio por uma estrutura de conjunto subjacente, que se torna progressivamente cada vez mais complexa e, por isso, mais abrangente. Sprinthall (Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1980) é um dos nomes que se destaca nesta perspectiva.

No quadro abaixo (Quadro 1), estão expostas as principais características do pensamento do professor, em três níveis propostos por esse autor.

Estágio A	Estágio B	Estágio C
Vê o conhecimento como fixo e imutável e concebe o ensino como 'encher os alunos de matéria'.	Preocupa-se um pouco com aplicação e generalização dos conhecimentos por parte dos alunos.	Reconhece que as verdades de hoje podem ser erros amanhã e, por isso, ensina os alunos a pensarem criticamente sobre os conteúdos e as suas implicações.
Não questiona a autoridade nem espera que os alunos o façam.	Demonstra alguma autonomia na sua aprendizagem e espera o mesmo dos seus alunos.	Não segue automaticamente as indicações da autoridade, questionando antes as suas razões, e encoraja nos alunos a atitude questionadora.
Segue rigidamente o método de ensino que lhe é indicado e prefere receber instruções claras e concretas e atividades bem estruturadas.	Está aberto à inovação e tenta alguma adaptação pessoal dos métodos.	É capaz de utilizar grande variedade de métodos e de adaptá-los às características dos alunos; demonstra originalidade e tendência a tolerar ambiguidades.

Quadro 1: Características do pensamento do professor em cada estágio de desenvolvimento, segundo o modelo de Sprinthall (1980).

Nesse tipo de concepção, o professor será mais eficaz quanto mais elevado for o nível de desenvolvimento em que se encontra. O objetivo da formação em geral é o de proporcionar aos professores o avanço para níveis conceptuais mais elevados, através de técnicas mais ou menos conhecidas e propostas por psicólogos de orientação cognitivo-desenvolvimentista (Formosinho, 1987).

Essa concepção tem sido criticada, principalmente, por limitar excessivamente o âmbito do desenvolvimento profissional dos professores, ao considerar apenas a capacidade de o indivíduo raciocinar até determinado nível sobre questões ligadas ao ensino (Feiman-Nemser & Floden, 1986). Não só existem muitos aspectos nos quais os professores evoluem ao longo da carreira que não podem ser reduzidas à progressão para formas de raciocínio cada vez mais abstratas, como se pode pôr em questão a própria capacidade de os professores aplicarem, perante situações específicas, sempre o raciocínio mais elaborado de que são capazes. Do mesmo modo, essa concepção restringe excessivamente o âmbito das intervenções recomendadas, ao propor que elas se centrem de modo essencial na promoção dessas formas de raciocínio cada vez mais elaboradas. De tudo isso se conclui que, sem negar o grande interesse apresentado por modelos desse tipo, eles não poderão constituir o único tipo de abordagem à evolução pessoal e profissional dos professores.

O segundo tipo de concepção é o de desenvolvimento dos professores pela aquisição progressiva de competências. Ele está ligado estreitamente à noção anterior de que o conhecimento profissional dos professores é predominantemente tácito, isto é, não imediatamente explicitável de modo consciente e adquirido progressivamente através do contato com o ambiente de sala de aula, com suas características próprias. Assim, através da comparação sistemática de professores com tempos de serviço cada vez mais prolongados, é possível identificar e caracterizar os aspectos da progressiva aquisição do conhecimento profissional e verificar as consequências dessa aquisição sobre a prática.

Fuller (1969) e Tomás (1987) consideram três estágios dessa concepção: da sobrevivência, da eficácia e do impacto.

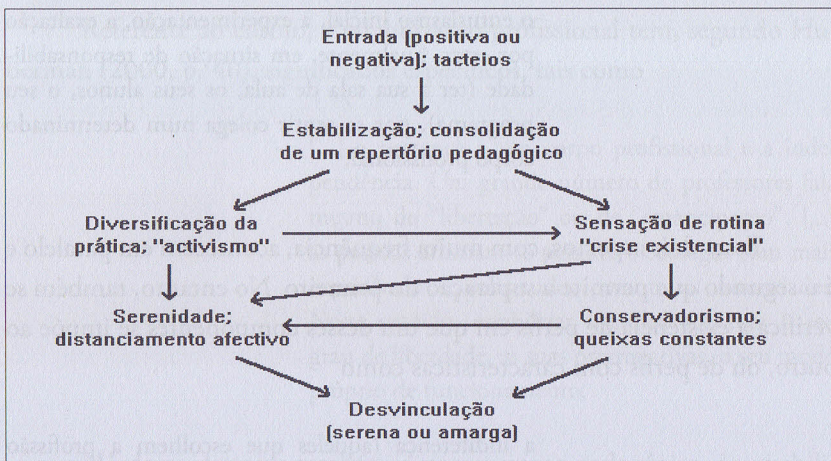
Estágio	Sobrevivência	Eficácia	Impacto
Preocupação dominante	Consigo	Com a tarefa	Com os alunos
Preocupações	Será que vou ser capaz? O que os alunos e os meus colegas pensam de mim? O que hei de fazer se me surgir uma situação em que eu não saiba como agir?	Qual a melhor maneira de ensinar a matéria? Como conseguir que os alunos aprendam o máximo possível?	Como conseguir que as minhas aulas transmitam algo de importante para os alunos? Como me aproximar o máximo possível de todos os alunos?

Quadro 2: Preocupações de cada estágio, segundo Fuller (1969) e Tomás (1987).

Quando se refere ao mecanismo responsável pelo avanço dos professores ao longo das três fases, Fuller (1969) recorre ao princípio da psicologia da motivação, para a qual necessidades de nível superior não podem se manifestar antes que as mais básicas estejam satisfeitas. Assim, a mudança de um estágio para outro ocorrerá em função da progressiva resolução das dificuldades ou carências de um determinado nível.

Um problema do modelo de Fuller (1969) é o da sua generalidade: Qual o efeito de diferentes climas institucionais sobre a evolução dos professores principiantes ao longo dos três estágios? Qual o efeito dos antecedentes pessoais dos professores, ou das suas experiências particulares? Essas são questões ainda não claramente respondidas pela investigação. Por outro lado, de fato, um modelo que pretendesse cobrir todas as situações poderia assumir uma complexidade tal que a sua utilidade prática seria fortemente diminuída. Por isso, são necessárias ainda muitas investigações antes que a esse tipo de modelo possa ser atribuída a utilidade desejável.

A terceira concepção, proposta por Huberman (2000), caracteriza-se por focar o desenvolvimento profissional docente ao longo do ciclo de vida e está organizada em fases, como se vê na imagem abaixo.



Fonte: Huberman (2000).

Definida como “entrada na carreira”, essa primeira fase apresenta dois estágios, de acordo com Huberman (2000): o de sobrevivência e o de descoberta.

Para o referido autor (2000, p. 39), o primeiro estágio

traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional; o tactear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

O segundo estágio dessa fase é definido, ainda por ele (p. 39) como

o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Esses dois aspectos, com muita frequência, acontecem em paralelo e é o segundo que permite a superação do primeiro. No entanto, também se verifica a existência de perfis em que um desses componentes se impõe ao outro, ou de perfis com características como

a indiferença (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais) (HUBERMAN, 2000, p. 39).

No ensino, esses diferentes perfis estão submetidos à exploração imposta pelos parâmetros institucionais, uma vez que, raramente, os professores têm oportunidade para conhecer outras turmas além das suas, outras instituições além daquela em que trabalha e outras funções além da docência.

Geralmente, essa já descrita fase das opções provisórias é seguida pela de estabilização, de comprometimento definitivo, ou de tomada de responsabilidades. Portanto, escolher uma profissão e investir na autoimagem que decorre dela significa, na subjetividade, dar um passo decisivo na afirmação do eu; esquivar-se dessa escolha, por outro lado, implica dispersar o sentimento de identidade pessoal. Porém, passar a ser professor, aos seus olhos ou aos dos outros, não significa ter feito uma opção profissional para toda a vida, uma vez que tais investimentos podem ser temporários e, posteriormente, substituídos.

Referente ao ensino, a estabilização profissional tem, segundo Huberman (2000, p. 40), significados específicos, tais como

[...] a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. [...] as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Nesse sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento.

Há de se destacar também o componente pedagógico da estabilização profissional docente. A atuação do professor, nessa fase, apresenta um conjunto de características procedimentais que, no geral, contribuem para a permanência dele no campo: (1) competência pedagógica crescente; (2) menor preocupação consigo e maior com os objetivos didáticos; (3) tranquilidade no enfrentamento de situações complexas e inesperadas, especialmente nos múltiplos contextos da sala de aula; (4) melhor utilização de recursos técnicos; (5) maior flexibilidade, prazer profissional, humor, segurança e espontaneidade; (6) crescente responsabilidade intelectual; e (6) estabelecimento mais sereno de tolerância e limites.

Uma vez estabilizados, os professores lançam-se a novas experiências: diversificam o material didático, os modos de avaliação, as sequências de programas de ensino e a gestão das aulas e das turmas. Além disso, passam a contestar o sistema educacional, cada vez mais. É a fase da diversificação profissional.

No geral, é esse o momento da carreira em que os professores tendem à clareza das suas atitudes (ativismo) ou a se colocarem em uma espécie de sensação de rotina ou crise existencial, “sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que está a ser posto em questão” (HUBERMAN, 2000, p. 42).

O ativismo se caracteriza, especialmente, pela disposição profissional de se engajar em projetos de reforma institucional e pela ambição pessoal, em busca de prestígio, respeito e acesso a cargos administrativos.

Por outro lado, há profissionais que se desencantam com as rotinas da sala de aula e/ou com a falta de reformas estruturais significativas; questionam também o que fizeram da vida, em relação a objetivos e ideais dos primeiros anos na carreira. Por isso “se embrenham na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um novo percurso” (HUBERMAN, 2000, p. 43). Não se trata, porém, de interpretação determinista desses fatores, afinal as condições de trabalho, para além de questões psicológicas, podem acentuar ou diminuir os questionamentos sobre a profissão.

À fase de questionamento segue-se a de serenidade e distanciamento afetivo. Nela, os professores já se colocam como menos vulneráveis à avaliação de gestores, colegas ou alunos e falam tranquila e espontaneamente sobre se aceitam de fato como são e não como as pessoas esperavam que fossem. São profissionais que não precisam mais provar nada a si ou aos outros e “reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros” (HUBERMAN, 2000, p. 44). Há, assim, a reconciliação entre o eu ideal e o eu real. Em relação aos alunos, ocorre afastamento afetivo entre eles e os professores, uma vez que, no início da carreira, estes são tratados como uma espécie de irmão mais velho e comungam praticamente dos mesmos valores culturais; com o passar do tempo, a relação entre professores mais velhos e alunos jovens é de distanciamento, pois os docentes se assemelham mais aos pais destes, o que dificulta a interação entre as partes, principalmente porque os construtos culturais divergem cada vez mais.

Paralelo à serenidade, conforme o modelo proposto por Huberman (2000), também o conservadorismo marca a ação de outros docentes. Eles

sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado ('no meu tempo não era assim' – grifo meu), para uma mudança de ótica geral face ao futuro etc. (HUBERMAN, 2000, p. 45).

Segundo o autor referido, são profissionais que, com mais frequência, reclamam da indisciplina e da desmotivação dos alunos, da atitude pessimista deles em relação ao ensino (é cada vez menor a quantidade de quem vê o conhecimento como ação emancipatória), da falta de reformas educacionais consistentes e de valorização dos profissionais e, finalmente, dos colegas mais jovens, por considerá-los menos comprometidos com a carreira.

É necessário esclarecer que essa descrição não identifica todos os professores, mas uma tendência central, pois não se podem integrar todos eles no mesmo grupo sem estudar a sua história de vida e o meio em que se inserem, além do contexto institucional em que atuam.

Por último, Huberman (2000) apresenta a fase de desinvestimento institucional na profissão docente, em relação ao que se observava nos primeiros momentos da carreira. Essa fase, geralmente, é motivada por “discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar” (p. 46), por não ter conseguido alcançar o nível ou o reconhecimento social desejado a princípio, ou por desilusão “com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas” (p. 46).

Conforme Huberman (2000), há duas teses para a natureza da fase de desinvestimento na progressão profissional dos professores: uma psicológica e outra sociológica. A primeira ocorre “a partir do momento em que as pessoas se dispõem a fazer o balanço das suas vidas em função do tempo que ainda falta” (p. 48). É o que se pode chamar de despreocupação com

investimentos interiores e dedicação a prazeres mais pessoais. A segunda se inicia quando as pessoas atingem o topo de sua ascensão e os interesses se direcionam mais para ações honoríficas do que para atitudes ativistas. Para essas pessoas, o sentido de sucesso nessa fase da vida é distinto do que fora no princípio da carreira, e os objetivos agora se deslocam para outras atividades que não aquelas caracteristicamente voltadas para as conquistas materiais e institucionais.

A principal crítica que se faz a esses modelos resulta precisamente do tipo de dados dos quais eles partem. Com efeito, sabe-se como a memória, além de falível, tende a imprimir aos fatos uma estrutura mais simples, lógica e racional do que aquela que efetivamente possuíam no momento da sua ocorrência; esse fenômeno é mais acentuado quanto maior for tempo decorrido. Então, pedir ao professor que faça uma reconstrução do seu percurso profissional, para a partir dela elaborar um discurso sobre esse percurso, pode fazer com que os dados se apresentem mais organizados, coerentes e deliberados do que realmente foram no momento da sua ocorrência e essa organização apresentar-se excessivamente influenciada por preocupações, estados de espírito ou problemas sentidos no presente.

Embora sejam importantes como metodologia exploratória, os dados obtidos por intermédio de entrevistas autobiográficas necessitam de confirmação por meio de metodologias, por exemplo, longitudinais, em pesquisas desenvolvimentistas (CERVO e BERVIAN, 1983), que sigam a evolução dos professores no decorrer do próprio processo e não se apoiem exclusivamente em dados retrospectivos.

FUNDAMENTAÇÃO CONCEITUAL DE CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM

No percurso de construção da autoimagem, os professores estabelecem negociações com os seus pares e as instituições a que estão vinculados e com ambos também entram em embates em torno da necessidade de

investimento, manutenção e ascensão dos status profissionais. No plano institucional, buscam-se preservação e ampliação de direitos, frente a reformas e políticas educacionais que raramente contemplam satisfatoriamente as manifestações dos professores. Outra instância de conflito é de ordem simbólica e se organiza em torno da autoimagem, que constitui importante ferramenta de construção discursiva pelos docentes.

O conceito de autoimagem foi criado por Elias e Scotson (2000) e está descrito no livro *Os estabelecidos e os outsiders*. Nessa obra, os autores elaboram um modelo operacional de leitura dos conflitos, a figuração estabelecidos e outsiders, cuja base é um trabalho etnográfico. No povoado de “Winston Parva”, o conflito se dá por causa da distinção de “status” construída pela autoimagem dos grupos em processo conflituoso. A marca da diferença se situa num plano análogo àquele que constrói a imagem da civilização: a crença na superioridade de um dos grupos.

O esforço de construção das crenças na inferioridade ou na superioridade ocorre de modo relacional e envolve os dois grupos. Os estabelecidos defendem suas posições a partir da autoimagem que constroem de si e da que impõem aos outsiders. No caso analisado por Elias e Scotson (2000), os motivos do conflito entre os dois grupos de trabalhadores, com perfis socioeconômicos idênticos, não eram econômicos, mas oriundos da crença de cada um e da distinção que eles acreditavam haver entre si. De um lado os estabelecidos, beneficiários da imagem de fundadores do pequeno povoado e guardiões do melhor de seus costumes e tradições. De outro, os outsiders, moradores comuns, mal vistos pelos estabelecidos apenas por serem os mais recentes habitantes do lugar, sem direito ao *status* da tradição e da imagem de quem há mais tempo se estabeleceu. A crença simbólica em tal distinção cria *status* e poderes diferenciados entre eles.

Elias e Scotson (2000) enfatizam que as crenças são a base da disputa pelo poder e se constituem como referência na composição da autoimagem dos grupos, de modo que as identidades se reelaboram constantemente.

Embora, no caso dos professores, a autoimagem não possa ser to-

mada nos mesmos termos de uma vizinhança, como ocorre em Winston Parva, a construção de uma imagem profissional é imprescindível para a consecução da carreira docente. É nesse percurso que espaços são delimitados e discursos de afirmação ou de negação são proferidos e legitimados, numa disputa hegemônica que faz avançar ou recuar o desejo de investimento no ideário de uma profissão.

Do ponto de vista ideológico, há distintos posicionamentos discursivos entre professores, em algumas fases do seu ciclo de vida profissional, por exemplo, entre a fase do ativismo e a do questionamento. Esse embate incide diretamente sobre o tipo de imagem de si que cada um deseja estabelecer e determina os graus de investimentos que os sujeitos estão dispostos a imprimir na construção da própria carreira. Assim, essas e outras questões (a serem aprofundadas) demonstram que o ciclo de vida profissional dos professores pode ser investigado por meio da teoria da autoimagem.

REFERÊNCIAS

CERVO, Amado & BERVIAN, Pedro. **Metodologia Científica**: para uso dos estudantes universitários. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FORMOSINHO, J. **Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores**. Psicologia, 5, 1987.

FREIMAN-NEMSER, S., & FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**. 3rd Ed. New York: MacMillan, 1986.

FULLER, F. **Concerns of teachers**: A developmental conceptualization. American Educational Research Journal, 6 (2), 1969.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António. **Vida de professores**. Porto, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da nossa época. V. 67).

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: Reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001 (Coleção Magister).

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 1 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992 (Coleção Temas de Educação).

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água. 2002.

SPRINTHALL, N. A., & THIES-SPRINTHALL, L. **Educating for teacher growth**: A cognitive developmental perspective. *Theory into Practice*, 19, 1980.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

TOMÁS, A. **E você, é um professor preocupado?** Um estudo das preocupações dos professores no âmbito da profissionalização em serviço. *Psicologia*, 5, 1987.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.