



As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente

Raimunda Abou Gebran* e Zizi Trevizan

Universidade do Oeste Paulista, Rua José Bongiovani, s/n, 19050-920, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: ragebran@hotmail.com

RESUMO. O objetivo desse artigo é partilhar do debate acadêmico sobre os modos de construção da identidade profissional dos docentes da Educação Básica e suas representações sociais sobre a profissão. Foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada, envolvendo 19 professores de uma escola de Educação Básica do interior paulista. Os dados geraram três categorias de análise: a identidade e a atuação profissional dos professores e suas representações sobre a profissão docente; a construção da autonomia com vistas à efetivação de práticas educativas emancipatórias; e o senso crítico-ideológico do professor em seu contexto de atuação. O aporte epistemológico centrou-se nos estudos sobre representações sociais e profissionalização docente. Os resultados confirmaram que as estruturas sociais e culturais, historicamente constituídas, foram determinantes na construção da identidade profissional dos sujeitos da pesquisa e de suas representações sociais sobre a profissão.

Palavras-chave: representação social; identidade docente; profissionalização.

Social representations in the construction of professional identity and teaching work

ABSTRACT. The goal of this article is to share the academic debate about the professional identity construction modes of Basic Education teachers and their social representations about the profession. It was used the qualitative research methodology with semi-structured interviews involving 19 teachers in basic education school in the State of São Paulo State. The data generated three categories of analysis: the professional identity and the performance of teachers and their representations about the teaching profession; the construction of autonomy in order to effect emancipatory educational practices; and critical-ideological sense of the teacher in its operating context. The epistemological contribution focused on the study of social representations and professionalization. The results confirmed that the social and cultural structures, historically constituted, were instrumental in construction the professional identity of research subjects and their social representations about the profession.

Keywords: social representation; teacher identity; professionalization.

Las representaciones sociales en la construcción de la identidad profesional y del trabajo docente

RESUMEN. El objetivo de este artículo es compartir del debate académico sobre los modos de construcción de la identidad profesional de los docentes de la Educación Básica y sus representaciones sociales sobre la profesión. Fue utilizada la metodología de investigación cualitativa con entrevista semiestructurada, involucrando a 19 profesores de una escuela de Educación Básica del interior de São Paulo-Brasil. Los datos generaron tres categorías de análisis: la identidad y la actuación profesional de los profesores y sus representaciones sobre la profesión docente; la construcción de la autonomía con el objetivo de la efectividad de prácticas educativas emancipadoras; y el sentido crítico-ideológico del profesor en su contexto de actuación. El aporte epistemológico se basó en los estudios sobre representaciones sociales y profesionalización docente. Los resultados confirmaron que las estructuras sociales y culturales, históricamente constituidas, fueron determinantes en la construcción de la identidad profesional de los sujetos de la investigación y de sus representaciones sociales sobre la profesión.

Palabras-clave: representación social; identidad docente; profesionalización.

Introdução

Nota-se, há algum tempo, no debate acadêmico, na sociedade e na mídia, uma discussão da complexidade da identidade docente. Percebe-se que a tentativa de compreender a natureza do trabalho desse profissional esbarra nas representações que a sociedade apresenta da escola e do professor, impulsionadas, talvez, pelas representações forjadas por políticas educacionais e econômicas, a fim de construir uma identidade docente reprodutora das aspirações desse sistema.

A profissionalização da docência, como processo de construção de identidades, é complexa, pois está relacionada à autoimagem, à autobiografia e às representações que os professores fazem de si próprios e dos outros no seu grupo profissional. Significa dizer que a construção da identidade envolve um lugar de lutas, de conflitos, em que são construídas as maneiras de ser e estar na profissão (Nóvoa, 1992a). Por meio de argumentos coerentes com a posição desse autor, Dubar (2005, p. 25) cita que “[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida”.

Sabe-se que a tensão e o enfrentamento das transformações nas representações da profissão docente, especialmente a partir dos anos de 1990, se referem às mudanças de paradigma estatal e às exigências de vislumbrar pontos de ação e de sentido no interior das novas representações. Nóvoa (1992a, p. 22), dentre as “[...] consequências da situação de mal-estar [...]” que atingiu o professorado desde os anos de 1990, ressalta a “[...] desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante”. Para o autor, essa situação, gerada por alterações paradigmáticas, é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

Sabe-se que, a partir da implantação da política neoliberal do controle regulador das escolas, instituído pelos órgãos governamentais, essa situação, naturalmente, tende a perdurar, até porque, quando as regras de acesso às escolas de formação profissional de professores são lembradas, percebe-se que essas são plenamente inadequadas, pois favorecem a entrada de pessoas que jamais imaginaram se tornar professores e que não se realizam nessa profissão.

A escolha da profissão, para muitos professores, não é necessariamente uma escolha, mas fruto de circunstâncias particulares (escolha precoce, influências familiares) ou mesmo, para a maioria dos professores da rede pública de ensino, uma falta de outras opções mais valorizadas. Esses profissionais ingressam na carreira apenas para uma temporada, enquanto não conseguem uma atividade profissional mais atraente nos aspectos financeiro e de realização profissional. Todavia, muitos permanecem; e como a não escolha se torna definitiva, eles são absorvidos pelo sistema educacional. Nesse momento, o período de escolhas foi superado e a necessidade de pensar o campo escolhido ou outorgado se apresenta. É justamente nesse contexto que as pesquisas educacionais sobre os mecanismos de refração dos sentidos equivocados nesse campo profissional se fazem necessárias e justificáveis, como oportunidades de investidas menos ingênuas na profissão docente.

Para provocar discussão a respeito do tema proposto, partiu-se das seguintes questões: Como os docentes da Educação Básica se percebem enquanto profissionais da educação? Quais as representações sociais que têm sobre sua profissão? Com o objetivo de discutir os processos histórico-culturais de formação identitária desses profissionais, empreendeu-se o texto desse artigo sobre as representações docentes inscritas no discurso dos próprios professores participantes. Foi utilizada uma abordagem qualitativa que, segundo André (2005, p. 47), tem como eixo norteador “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”. Os dados foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas (Lüdke, & André, 1986), envolvendo 19 professores (iniciantes e experientes) de uma escola de Educação Básica do interior do estado de São Paulo (projeto n. 456/OL, aprovado pelos comitês de ética e de pesquisa da Universidade do Oeste Paulista). A análise apoiou-se no referencial teórico das representações sociais (Moscovici, 1978, 2009; Jodelet, 1985, 2001; Nora, 1993; Certeau, 1994; Bakhtin, 2014) e da profissionalização docente (Nóvoa, 1992a, 1992b, 2005; Altet, 2001; Adorno, 1995; Cunha, 1999; Imbernón, 2010; Gomes, 2013), dentre outros. Dessa forma, os pressupostos teóricos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa e os discursos dos docentes entrevistados constituíram um “[...] campo de diálogo [...]” (Garnica, 2008, p. 119) entre os pesquisadores acadêmicos e os participantes da pesquisa.

O processo dialógico e polifônico desse estudo (Bakhtin, 2014) permitiu a identificação de três eixos de análise: identidade e representações dos professores sobre a profissão docente; a construção da autonomia com vistas à efetivação de práticas emancipatórias; o senso crítico-ideológico do professor em seu contexto de atuação. Para cada eixo abordado, foram selecionadas as falas consideradas mais expressivas (dos sujeitos entrevistados) para a análise objetivada.

Breve exposição dos conceitos de representação social revisitados na pesquisa

Para a discussão objetivada nesse estudo – análise das representações sociais dos docentes da Educação Básica (envolvidos na pesquisa) e configuração histórico-cultural das suas identidades profissionais – foram retomados alguns posicionamentos teóricos sobre o tema.

De início, a opção foi abordar os conceitos e reflexões de Moscovici (1978). O autor afirma que as representações sociais são teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço específicos, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta da realidade. É nessa interação com o mundo e com os parceiros que o sujeito elabora o conhecimento, vai se socializando, construindo valores, e se apropriando das ideias que circulam na sociedade e as transformando continuamente.

Para o autor, as representações sociais estabelecem um vínculo com a ação humana e dão sentido ao comportamento, integrando-o numa rede de relações, concorrendo para reconstruir e ressignificar os objetos sociais. Moscovici (2009, p. 21) define o conceito de representação social como “[...] um conjunto de valores, ideias e práticas com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade.” Com vistas a destacar, nesse artigo, a relevância das contribuições teóricas de Moscovici sobre as representações sociais, é acrescentada, pelas palavras de Jodelet (2001, p. 22), a seguinte reflexão:

[...] a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do

conhecimento científico. Entretanto, é tida como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

As representações sociais circulam, portanto, nos discursos. Elas têm a finalidade de tornar familiar algo não familiar, no universo conceitual de um grupo ou na interpretação de um novo conceito de ciências que foi vulgarizado na socialização, recebendo acréscimos e distorções.

Nessa perspectiva teórica de Jodelet, a comunicação desempenha um papel edificante nas trocas e interações que acontecem na elaboração de um universo consensual, remetendo aos fenômenos de influência e de pertença sociais, decisivos na criação dos sistemas intelectuais e de suas formas. Para Jodelet (2001, p. 32), “[...] a comunicação é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações”. Segundo suas reflexões, a linguagem “[...] incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica” (Jodelet, 2001, p. 32).

Fica claro, pois, que, na concepção teórica de Moscovici (1978, 2009) e nas reflexões contributivas de Jodelet (1985, 2001), a representação social constitui uma forma de conhecimento elaborado e partilhado social e culturalmente. Essa definição de representação social aponta para a relevância da funcionalidade do contexto na determinação do psiquismo, da linguagem (comunicação) e comportamento dos indivíduos que, embora mantenham sua individualidade, são impregnados, na sua identidade, das marcas de uma realidade e um senso comum, específicos de um dado conjunto (grupo social). Nessa linha de reflexões críticas sobre a relevância dos estudos dessas representações sociais, para a análise da identidade profissional docente, é muito significativa a contribuição dos estudos de Bakhtin (2014) para a identificação dos contextos de origem social das representações dos professores sobre sua identidade profissional, implícitas nos seus discursos.

A teoria bakhtiniana acusa a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura de situarem a ideologia na consciência. Para Bakhtin (2014, p. 34), “[...] a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”. Em outros termos, diz Bakhtin (2014, p. 32) que “[...] onde o signo se encontra, encontra-se o ideológico [...]” e “[...] tudo o que é ideológico possui um valor semiótico”. Logo, linguagem e representação social, para o autor, são mutuamente correspondentes e constituem uma realidade

semiótica, sujeita aos 'critérios de uma avaliação ideológica', isto é, se é verdadeira ou falsa; correta ou incorreta; justificada ou injustificada.

Nessa perspectiva teórica de uma concepção materialista da linguagem, os estudos bakhtinianos ressaltam que toda forma portadora de uma representação social (seja de linguagem verbal ou visual) é ideológica e que, portanto, traz, implícitas, as marcas pragmático-sociais do contexto histórico-cultural da sua origem. No caso desse estudo, a ingenuidade/naturalidade poderia ser, então, atribuída àquele professor que, sem consciência crítica, incorpora representações de um determinado conjunto/grupo social e faz uso delas no seu discurso e práticas, de modo igualmente acrítico. Em outras palavras, na Educação, é frequente a identificação (nos discursos dos professores) da réplica, ou seja, do "[...] já-dito" (Eco, 1980, p. 208), em relação a determinadas representações sociais, herdadas por eles nas suas interações sociais e profissionais, sem, contudo, o uso necessário da refração, própria, segundo a concepção bakhtiniana, de todo e qualquer processo de interação comunicativa, social.

Quando os sujeitos não têm consciência de suas representações, agem orientados pelas práticas sedimentadas culturalmente ao longo dos anos e não reconhecem ou identificam os efeitos de sentido e de pertinência das mesmas, no âmbito social. Pode-se pensar em certa naturalização e regularização das práticas, orientadas por demandas da sociedade. As representações podem funcionar, nesse caso, como estereótipos do que os professores devem fazer, enquanto as razões e críticas permanecem ocultas, bem como as verdadeiras justificativas políticas e ideológicas de suas ações. Nesse sentido, as representações dos professores e suas memórias (Nora, 1993) – ocultas, porém determinantes nas práticas do cotidiano (Certeau, 1994) – devem ser pesquisadas e discutidas, pois, certamente, influenciam na construção das formas de profissionalização da docência. A significativa importância dessa reflexão sobre a profissão docente reside na possibilidade de problematizar não só a situação dos professores como autores/sujeitos, mas também identificar e discutir as representações do grupo profissional.

Nesse estudo, as representações sociais são constituídas, portanto, a partir de um complexo de relações dialógicas (ideológicas) emanadas das interações vivas com a materialidade do mundo; de igual forma, o discurso humano é pautado, sempre, num processo polifônico (do coletivo) pela multiplicidade de vozes implícitas nas representações sociais. Assim sendo, nesse texto, há de se valorizar, na análise das falas dos docentes

entrevistados, sua natureza dialógica e polifônica (Bakhtin, 2014), explicitada nas verbalizações emitidas. É o que será apresentado e discutido na sequência desse artigo.

Análise e discussão dos dados coletados

Identidade e representações dos professores sobre a profissão docente

A profissionalização da docência não pode ocorrer por decreto ou exclusão; portanto se faz necessário incorporar os docentes no reconhecimento de que o "[...] sujeito é único, singular [...]", mas "[...] só existe quando partilha de uma coletividade, construindo visões de mundo e construindo-se em variadas interações em busca da transformação de si e do mundo" (Gomes, 2013, p. 35); essa transformação, na educação, se processa, pois, pela construção continuada de novas representações, de novos significados da docência como atividade profissional. O processo dessa construção da identidade profissional para a docência está relacionado tanto com a autoimagem, a autobiografia, quanto com as representações que os professores fazem de si próprios e dos outros, no seu grupo profissional. Em outras palavras, Nóvoa (1992a) explica que a identidade envolve um lugar de lutas, de conflitos, onde são construídas as maneiras de ser e de estar na profissão.

Para Bakhtin (2014), o homem, indivíduo natural, enquanto organismo biológico (identidade física), se diferencia do indivíduo social, enquanto uma superestrutura semiótica, em relação a situações vivenciais de transformações continuadas. Assim, a identidade profissional, como uma das dimensões da identidade social, constrói-se no local de trabalho, mediante formação contínua que contemple a prática do professor, seus saberes, suas experiências, suas lutas, e suas necessidades, com vistas à elaboração de estratégias de mudança. O discurso de uma docente participante dessa pesquisa, Docente 1 (D1), aponta esse aspecto mutável da identidade docente: "[...] a cada aula, vamos adequando para o melhor, tanto para o aluno quanto para toda unidade escolar. Dizer que este processo é fácil estaria enganando a mim e a meus alunos". E conclui: "Sendo assim, quero ser uma educadora que atenda todos os alunos de forma otimizada e gradual". A fala transcrita de D1 sugere a refração bakhtiniana do discurso hegemônico: o vocábulo professora (que professa e ensina algo) cede lugar a um vocábulo mais flexível e coerente com a escola que recebe a todos e que tem por dever cultural educar e acolher; portanto, destaca a voz da educadora, que tem como função atribuída e, talvez, incorporada, administrar

conteúdos curriculares, mas ser, ao mesmo tempo, uma autoridade e uma parceira, sempre gentil: “[...] me sinto às vezes como uma mistura de autoridade, amiga, conciliadora e acima de tudo educadora” (D1). O peso do dever assumido pelo sujeito profissional está presente nesse discurso. Tem-se a impressão de que tudo contribui para o ideal harmônico da unidade escolar, deixando apenas transparecer, levemente, as dificuldades presentes nesse cotidiano. A identidade de D1 é, pois, delineada no processo discursivo de uma definição satisfatória de si mesma e válida para a instituição onde exerce sua profissão. Os saberes sustentadores da docência exigem, certamente, uma formação profissional em constante renovação; é o que expressa a fala de D1, onde o conceito de ensinar é traduzido como um processo (pelo uso do verbo no gerúndio, ação continuada): “A cada aula, vamos adequando para o melhor”. Nessa perspectiva processual do ato de ensinar, do dinamismo das mudanças profissionais e das consequentes alterações identitárias no/pelo trabalho, Dubar (2005, p. 37) afirma que “[...] o emprego condiciona a construção das identidades sociais [...]”, pois, diante de importantes mudanças, o trabalho “[...] apela a subtis transformações identitárias”.

Pela fala da Docente 1, é possível deduzir que a identidade do professor representa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais e educacionais. A dinâmica dessa construção da identidade profissional possibilita compreendê-la como o resultado transacional entre o sujeito, o grupo social e o contexto institucional, estimulando os profissionais professores a adotarem, sistematicamente, a prática de respostas proativas, com a presença de flexibilidade, adaptabilidade, criatividade diante dos problemas encontrados no cotidiano escolar, cujas soluções não se resolvem aplicando, simplesmente, os conhecimentos, conforme declara a profissional entrevistada (D1): “Dizer que este processo é fácil estaria enganando a mim e a meus alunos”. Essa fala de D1, ao contrário de afirmar a facilidade, expõe a racionalidade técnica de lidar com a complexidade de situações próprias da prática pedagógica.

A Docente 2 (D2) apresenta outra fala: “Sou atenta ao conteúdo da disciplina. Preciso ser mais organizada nas atividades. Demonstrar mais o carinho que tenho por meus alunos”. Sua fala se restringe mais à necessidade de estar “[...] atenta ao conteúdo da disciplina [...]”, à exigência de “[...] ser mais organizada nas atividades [...]” e à consciência da importância de “[...] demonstrar mais carinho [...]”, não se expressando sobre o processo constitutivo da sua prática.

Percebe-se que a identidade profissional de D1 emerge da própria concepção do ato de ensinar como processo (configurado pelo uso do verbo no gerúndio), isto é, ressalta o estar sendo, estar se constituindo e sofrendo mudanças; e o estar, constantemente, na busca do equilíbrio: “[...] me sinto, às vezes, com uma mistura de autoridade, amiga, conciliadora e acima de tudo, educadora”. No entanto, a fala de D2 concentra dados culturais de uma identidade moldada pela valorização do conteúdo da disciplina (cumprimento da grade curricular e do plano conteudístico de ensino), pela exigência institucional de maior organização nas atividades, e pela cobrança efetiva de demonstração de mais carinho pelos alunos.

Enfim, na análise dos discursos emitidos por D1 e D2, observamos: de um lado, emerge a história pessoal de um professor, com as exigências de atualização, responsabilidade, autoestima e, ainda, de poder de consecução do plano de trabalho e de vida; de outro lado, emerge a presença das exigências reguladoras das instituições, da escola em especial e do Estado, dentre as quais são destacadas as palavras de ordem e de avaliação, para as quais o ensino e a aprendizagem já devem ter seus lugares e seus propósitos definidos. Assim se expressa D1: “[...] quero ser uma educadora que atenda todos os alunos de forma otimizada e gradual”; e D2: “[...] sou atenta ao conteúdo da disciplina”; “Preciso ser mais organizada”. De uma forma ou de outra, ambos os sujeitos da pesquisa revelam falas condicionadas ao eixo central do sistema educacional, determinante e detentor dos processos de construção identitária.

Gomes (2013, p. 37), referindo-se ao estudo de Dubar (2005), reafirma que “[...] cada configuração identitária tem, hoje, uma forma mista no interior da qual as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências”.

A nosso ver, a fala de D1 é reativa e confirmadora de uma identidade profissional consciente da necessidade de superação da racionalidade técnica, aparentando ter sido produzida num “[...] processo de busca de novas soluções para os problemas vivenciados no cotidiano das instituições educacionais [...]”, conforme recomenda Gomes (2013, p. 86). A fala de D2, pautada na preocupação com o conteúdo da disciplina e com a maior organização nas atividades, deixa transparecer as representações de um sistema de ensino centrado na transmissão conteudística dos saberes – determinados nas grades curriculares e nos planos de ensino e, portanto, memorizados e aplicados na prática escolar –, sem as necessárias reflexões críticas sobre a complexidade dos saberes e dos modos igualmente complexos de ensino, que pressupõem a

dinâmica da significação e da ressignificação, constante e própria do conhecimento humano, histórico-cultural, processual.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 50), “[...] as recentes abordagens da epistemologia da prática – compreendendo o ensino como fenômeno complexo [...]” – consideram “[...] o espaço escolar como uma totalidade [...]”, na qual dialogam práticas e pesquisas, ambas inseridas em um “[...] movimento de reflexão crítica e coletiva [...]”, buscando superar “[...] uma perspectiva individualista em prol de uma perspectiva (de compromisso social)”.

Assim, a preocupação exclusiva com o conteúdo da disciplina não pode, por si só, dar conta dessa complexidade apontada por Pimenta & Anastasiou (2014) no contexto escolar. Mais que uma preocupação conteudística, ou uma preocupação com a organização (disciplinar) das atividades, é necessário, na docência, o conhecimento epistemológico do professor de teorias das representações sociais, das teorias da complexidade e da interdisciplinaridade, para garantir, na sua prática cotidiana, uma razão emancipatória, aberta às novas formas de se ver como profissional com autonomia – tema que será explorado na sequência.

A construção da autonomia com vistas à efetivação de práticas emancipatórias

Ao analisar a autonomia docente, com vistas à efetivação de práticas educativas emancipatórias, recorre-se à teoria crítica de Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (1992, 1995), autores preocupados com que a escola deixe de ser lugar de relações de dominação e abra-se à tarefa de emancipação social; aos estudos de Freire (1992, 2001), que apresentam relações dialógicas, sem vozes dominantes, o caminho para uma cultura de escolhas e decisões compartilhadas; e aos de Foucault (2003, 2004), com a tessitura das teias de poder e seu necessário enfrentamento.

A nosso ver, o conhecimento especializado, a formação pedagógica, a construção de uma identidade profissional docente, a avaliação da qualidade, o prestígio social, um código de ética são relevantes para a definição da autonomia na profissão. Lüdke (2005) faz críticas à docência quando diz que é uma profissão que apresenta falhas de competência, não dispõe de autonomia, não tem controle; e o reconhecimento social é bastante precário. No entanto, esses atributos negativos, apontados por Lüdke (2005), carecem, longe de justificativas, de entendimento mais apurado, apoiado em investigações dos dados históricos, culturais e econômicos que contribuíram para a

constituição desse quadro. É necessário assinalar que, apesar das críticas à escola e ao professor, essa Instituição continua apresentando importante função social e respondendo a diversas demandas. Por isso, se justifica uma valorização maior de pesquisas que considerem as vozes múltiplas daqueles que se dedicam a esse campo profissional.

Ao tratar do tema, Alves (2008) afirma que autonomia significa ter autoridade, ou seja, ter força para falar em próprio nome, poder professar um credo, um pensamento, ter o que ensinar a outrem, ter uma mensagem a ser proferida. Em outros termos, é ser autor da própria fala e do próprio agir, o que implica a necessidade da coerência entre o dizer e o agir, entre a ação e o conhecimento. Por outro lado, a existência e a permanência do senso de autonomia entre os docentes se tornam complexas, em um contexto profissional escolar contaminado pelas relações de dominação e preso às forças burocráticas do Estado.

Adorno (1995) argumenta que uma boa formação é baseada no exercício contínuo de uma visão humanística, compreendida como um processo que possibilita ao homem viver em sociedade, sendo capaz de criar a consciência crítica e, assim, adquirir autonomia. Portanto, a educação apenas faz sentido quando promove condições para a autorreflexão crítica, fornecendo a liberdade e a responsabilidade ao sujeito.

Freire (2001) afirma que ninguém é autônomo antes de poder decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de muitas decisões que vão sendo tomadas. E a pedagogia da autonomia, conclui o autor, deve estar no centro das experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, ou seja, experiências que respeitem a liberdade. A autonomia se constrói em contextos de liberdade e de resistência, sem renúncia à individualidade e com desejo e empenho na formação de espaços solidários e jamais massificados.

Partindo desses pressupostos, buscou-se, nesse tópico do estudo, compreender se há, na percepção de professores acerca de seu próprio desempenho profissional, manifestações de posturas contributivas a um processo de maior autonomia docente. A análise pautou-se em quatro aspectos considerados reveladores da construção da autonomia: a) tentativa de rompimento com as relações de poder – implicando senso de dever; b) autogoverno ou autorregulação da prática docente; c) autonomia intelectual – escolhas e tomada de decisões; d) contradições.

Ao considerar-se o primeiro aspecto – tentativa de rompimento com as relações de poder, implicando senso de dever – as falas dos sujeitos

entrevistados, destacadas abaixo, revelam a preocupação em manterem as relações de poder que se expressam na imposição da ordem e da disciplina:

Acredito na disciplina, pois todos devem aprender a seguir as regras, a serem organizados, respeitar os combinados, explicando os motivos pelos quais temos que cumpri-los. (Docente 1).

A imagem que eu tenho como professora é de ser disciplinadora, pouco atenta, até por conta da minha personalidade 'as relações pessoais'. Talvez na minha prática diária eu esteja mais atenta ao conteúdo da minha disciplina do que à imagem que o meu aluno tenha de mim. (Docente 14 - grifo do autor)

Envolver-me com meu trabalho de maneira sistemática, respeito e faço respeitar as regras da Instituição e procuro conhecê-las profundamente. Sou uma pessoa reservada, e ao me comunicar sou direto, equilibrado e procurando ser breve. (Docente 19).

Nas argumentações dos professores, percebe-se um forte sentido de respeito às normas estabelecidas, algo compatível com o que Ramos-de-Oliveira (2003) aponta como empenho do sistema na padronização do professor, pois nenhum dos participantes pesquisados problematizou a necessidade de transposição do modelo disciplinador. A Docente 1 menciona apenas a necessidade de explicar os motivos disciplinadores; mas será que isso é suficiente em um contexto onde as relações se dão de maneira complexa e interligada, partindo da própria representação de poder e controle que a escola mantém na sua cultura? Essa indagação remete a Foucault (2004), ao se referir ao controle e à resistência, suscitando outras indagações de como gerir o cotidiano escolar, sabendo que, diante do controle, se espera uma resistência.

Por outro lado, em outros momentos das falas docentes são percebidas rupturas, ou seja, tentativas de rompimento com as relações de poder, que se configuram como elementos importantes na construção da autonomia (docente e discente), com vistas à valorização do senso crítico, da liberdade, da responsabilidade, da sabedoria, da ruptura de preconceitos, da criatividade, da busca de soluções para os problemas para uma aquisição efetiva de um comportamento social emancipatório:

Acredito também que tenho que aprender a aprender. (Docente 1).

Procuro trabalhar não só os conteúdos conceituais, mas também os conteúdos atitudinais e procedimentais, ajudando a formação do aluno para a vida; com senso crítico e liberdade/responsabilidade para solucionar dificuldades do dia a dia. (Docente 2).

Um professor que renasça todos os dias, para enfrentar novos desafios e colher os frutos do amadurecimento, rever conceitos, romper preconceitos, buscar soluções para novos problemas, enfrentando-os com sabedoria. Sendo criativo e fazendo adaptações necessárias às peculiaridades dos meus educandos. (Docente 9).

Entende-se que há inquietude; os docentes preocupam-se em atender o que é exigência institucional, mas compreendem que precisam ir além na formação crítica e singular do aluno, o que implica a própria resistência à massificação e a abertura de possibilidades no exercício de tomada de decisões na condução da ação pedagógica, com experiências respeitadas da liberdade do aluno (Freire, 2001). Tal inquietude, no entanto, prevê, mais uma vez, uma discussão epistemológica do campo educacional, atitude que poderia conduzir a um desvencilhamento do discurso institucional, influenciado pela literatura pedagógica eleita pela hegemonia do campo, recorrente no discurso dos professores.

Considerando-se, na sequência, a discussão do segundo aspecto deste estudo – o do autogoverno ou autorregulação da prática docente – destacam-se algumas verbalizações, nas quais está presente a tomada de consciência de que o professor é responsável pelo seu próprio ser e fazer docente:

Ser professor é mais que educar. É exercer a profissão com amor, dedicação e competência, sabendo que o meu papel é importante na educação do cidadão (meus alunos). Penso que além de ampliar os conhecimentos dos alunos, preciso também ampliar os meus. Tendo a minha prática como ponto de partida. (Docente 11).

Como qualquer educador do século XXI, tenho meus conflitos e desafios a serem vencidos todos os dias. Mas minha principal estratégia para conquistar a confiança de meus alunos é fazer deles meus amigos. Procuro ser carismático em minhas aulas, sempre respeitando a individualidade de cada educando e o perfil das diversas turmas com as quais trabalho. (Docente 18).

A identificação e manifestação sobre a individualidade crítico-reflexiva na profissão (capacidade de os profissionais se verem e de verem os outros) favorecem posturas mais resistentes à massificação, tão prejudicial ao convívio educacional construtivo. O eu docente, quando percebido, pode ser um germe daquilo que Fleuri (2008, p. 470) identifica como abertura para articulação de “[...] acordos e cumplicidades subversivas ou paralelas à hierarquia”.

Também quando se analisa o terceiro aspecto – autonomia: escolhas e tomada de decisões – nota-se

uma preocupação com o desempenho profissional e a busca para superar lacunas, por meio de um trabalho compartilhado, associado, inclusive, à realização profissional, pelo alcance dos objetivos programados para o desenvolvimento produtivo das atividades discentes, como demonstra a fala da Docente 2: “Planejo as minhas atividades procurando atingir os objetivos; e é claro que quando são atingidos, me sinto realizada. Com certeza ainda tenho falhas, as quais procuro corrigir com ajuda de profissionais e amigos de profissão”.

Em outras situações, a autonomia é revelada em um discurso humanista, no qual o professor se situa como aquele que ensina, mas também aprende; e mais uma vez registra-se a manifestação de sensibilidade para a interação cooperativa e o respeito mútuo. A Docente 13 declara “[...] estar aberta a mudanças [...]” e ter “[...] como meta proporcionar a aprendizagem [...]”, e afirma que, nesse trajeto, “[...] aprendemos também”. A Docente 4 se declara preocupada com “[...] objetivos e metas a serem cumpridos [...]” e com sua “[...] contribuição enquanto pessoa na formação de cidadãos”; diz “[...] estar sempre alerta nas sugestões e críticas recebidas [...]” e acreditar no “[...] respeito mútuo [...]” como “[...] chave de uma boa convivência e construção de uma educação de qualidade”.

Nas afirmações transcritas, notam-se preocupações que revelam a tomada de consciência de que o professor deve assumir a responsabilidade por sua formação. Esse pode ser o caminho para a superação do que Adorno (1995) chama de semiformação, ou minoridade intelectual. Há, também, a percepção da necessidade de aprimorar as relações interpessoais na vivência escolar, com abertura para uma educação na cidadania.

Por fim, ao analisar o quarto aspecto – contradições – verificam-se discursos que atribuem ao professor uma excessiva centralidade na ação docente, como por exemplo: “Busco na criança, verificar se eles entenderam o que eu expliquei, fico preocupada quando eu não tenho o retorno deles. Sou amiga, e quero que todos os alunos avancem no aprendizado em todos os conteúdos conceituais e também no valor moral de cada um”. Essa afirmação da Docente 3, sobretudo quando diz: “[...] fico preocupada quando eu não tenho o retorno deles [...]”, atribui valor excessivo ao transmissor e ao conteúdo transmitido, reservando papel menor ao reconhecimento da potencialidade de recriação do aluno e remetendo a uma manifestação daquilo que Freire (2001) chamou de educação bancária.

Percebe-se, também, certa ambiguidade em alguns discursos, pois os docentes deixam de lado o

conhecimento do objeto de estudo, que deveria se configurar como elemento de sua própria reflexão para uma emancipação profissional, para destacar suas relações de afetos, sentimentos e cuidados com os alunos em sala de aula: “Cuido deles como pessoa, me preocupo com seus sentimentos. Estou sempre atenta, pois quando tenho dificuldades eu procuro ajuda dos meus colegas!” (Docente 6).

Vilela (2007), valendo-se das postulações de Adorno, afirma que o aumento de oportunidades educacionais não resultou em melhor formação para as pessoas. A busca do conhecimento, de sua criação e recriação, constitui fundamento para uma educação voltada à autonomia. Na análise da fala dos professores entrevistados, foi possível verificar que, em vários momentos, revelam a compreensão da necessidade de se afastarem da padronização e assumirem suas escolhas (conceituais e práticas); mas acabam ressaltando a preservação da continuidade do poder disciplinador, controlador e hegemônico do Estado, destacando a relevância do papel afetivo do professor e não a valorização de uma postura crítico-reflexiva do docente, nas suas relações profissionais (interações) com o objeto de conhecimento.

O senso crítico-ideológico do professor em seu contexto de atuação

A reflexão, como Shulman (1987) a define, relaciona-se à revisão, reação, análise crítica e reconstrução, feitas pelo próprio professor a respeito de seus conceitos, representações e desempenho na sala de aula, com explicações baseadas em evidências. Isso significa que os profissionais docentes precisam se voltar para as próprias ações, se envolver com elas, analisando-as, e, assim, melhorar sua atuação no processo de reconstrução profissional, pois a reflexão implica, conforme Gomes (2013), a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, interesses sociais e cenários políticos. E, segundo Bakhtin (2014), as estruturas sociais e culturais, historicamente constituídas, interferem no processo de construção da identidade dos sujeitos. Assim, com apoio nessa filosofia, procedeu-se a uma análise dos discursos dos docentes entrevistados e ficou explicitado que deles emergem os seus conceitos e as suas representações sociais sobre a profissão docente.

Sintetizando: de um lado, configurou-se um perfil docente sintonizado, culturalmente, com o modelo educativo do passado (século XIX) que, conforme Imbernón (2010, p. 11), valorizava “[...] o conhecimento nocional e imutável das ciências como substrato da educação [...]”, e, a nosso ver,

condicionava a prática educativa à organização institucional educacional, reduzindo-a a uma relação simplista, linear, entre professor e aluno, para o repasse dos conteúdos curriculares e a verificação desse repasse, pela mera observação da assimilação dos conteúdos ensinados. Tal modelo, apesar de ter evoluído no decorrer do século XX, se manteve na origem centralista e transmissora da educação ao longo de várias décadas, ficando explicitado, nessa pesquisa, na fala da Docente 3, que externou (em 2014) que a sua preocupação profissional se centrava, sobretudo, na verificação daquilo que os alunos haviam entendido do conteúdo que ela havia ensinado. Nota-se, nesse comportamento da Docente 3, revelado, ainda, em outros discursos coletados na pesquisa, um procedimento profissional pessoal, descontextualizado, focado na figura de quem ensina e no conteúdo ministrado.

Segundo Imbernón (2010, p. 17), “[...] como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma situação que parta de suas situações problemáticas”. De fato, a identificação crítica de que uma formação docente parte de suas situações problemáticas em um determinado contexto prático é elemento primordial para um modelo educativo inovador, adequado à sociedade democrática, plural, integradora, inclusiva, do século XXI. Tal modelo também apareceu em outros discursos de vários docentes, participantes das entrevistas. O Docente 9 utilizou nas suas verbalizações diversas expressões e frases confirmadoras da percepção de um novo modo de ensinar, considerando-se o movimento histórico-cultural pelo qual passa o conhecimento e os próprios profissionais. O perfil profissional que emerge da fala do Docente 9 caracteriza “[...] um professor que renasça todos os dias [...]”; que enfrenta “[...] novos desafios [...]”; que busca “[...] colher os frutos do amadurecimento”; “[...] rever conceitos; romper preconceitos; buscar soluções para novos problemas [...]”; enfim, um professor que faça “[...] adaptações necessárias às peculiaridades dos [...] educandos”.

Essa breve amostragem dos modos diferenciados de os Docentes 3 e 9 conceberem a formação e a identidade profissional é confirmadora de que o psiquismo dos professores e, evidentemente, os graus do seu comportamento (crítico-ideológico) profissional são determinados pelo contexto histórico-cultural (de suas vivências pessoais e coletivas).

Revelaram-se, ainda, conceitos e representações sobre a identidade profissional do professor vinculados a determinados contextos (históricos) da educação, já apontados no estudo de Cunha (1999): o modelo missionário de ensinar, influenciado pelo

cristianismo católico (visão sacerdotal); e a concepção do magistério como uma atividade maternal (feminina) atribuída por Deus e pautada no amor, na dedicação e na delicadeza de tratar o aluno como uma flor (fala da Docente 7). Esse tipo de discurso, cristalizado pela memória, traz implícitas representações que auxiliam na sedimentação cultural, ao longo da história da educação, da concepção da profissão docente como um sacerdócio (Nóvoa, 1992a).

Mas, ao mesmo tempo, vimos que outras falas docentes, inscritas nos dados da pesquisa, também apontam para a construção de uma identidade pautada por influências sociais múltiplas, com especial ênfase na investigação e avaliação da própria prática, indicando aspectos multifuncionais da profissão: “Procuro trabalhar não só os conteúdos conceituais, mas também os conteúdos atitudinais e procedimentais, ajudando a formação do aluno para a vida; com senso crítico e liberdade/responsabilidade para solucionar dificuldades do dia a dia”. Esse discurso do Docente 2, diferentemente da já discutida fala do Docente 7, se distancia do modelo sacerdotal da profissão e anuncia sua condição profissional autorreflexiva, de tematização constante das suas práticas educadoras, revelando consciência crítica de seus limites (pessoais) intelectuais e da necessidade de construção compartilhada de saberes científicos e de práticas: “[...] planejo minhas atividades procurando atingir os objetivos, para isso procuro me avaliar permanentemente [...]”

Com certeza, é na interação com o mundo e com os parceiros que o sujeito elabora o conhecimento crítico-ideológico e vai se socializando, construindo valores e se apropriando das ideias que circulam na sociedade. Os homens buscam, de diferentes maneiras, explicar a realidade que os cerca e é por essa razão que criam as representações sociais. Elas são, portanto, formas compartilhadas de explicar a realidade, os objetos sociais, por meio da linguagem. Para Bakhtin (2014), todo discurso emerge de um contexto sociocultural e é constituído de uma fala individual, pautada na polifonia do coletivo.

Considerações finais

Muitas pesquisas têm confirmado não ser possível alcançar mudanças na educação ignorando como os professores pensam, como atuam, como representam seu trabalho e como as condições desse trabalho lhes permitem se posicionarem criticamente diante das inovações educativas propostas pelas reformas.

Notou-se que a identidade profissional dos docentes participantes dessa pesquisa foi reconstruída, a partir da sobreposição de determinadas características histórico-culturais que formaram e que expressam essa identidade, tal como foi manifestada em seus discursos nas entrevistas; ficou evidenciado que esses traços de identidade dos profissionais entrevistados são derivados da sua relação experiencial, articulada, em menor ou maior grau, com uma série de elementos referenciais (a escola, o currículo, a interação com a comunidade, o exercício da profissão), durante a trajetória profissional, estando, essa, sempre inter-relacionada com a formação inicial e continuada.

Em síntese, na análise dos discursos verbais dos professores entrevistados, constatou-se que há divergências de vozes na externalização do perfil do professor. Em vários momentos, há a explicitação do perfil de um profissional dialógico, preocupado em fazer suas escolhas e primar por sua criticidade na formação de coletivos cooperativos. Em outros discursos, ainda prevalece o desenho de um isolamento do professor, fechado na sua relação única com os alunos, centralizando-se na mera transmissão de conteúdos nocionais, prescritos nos currículos e planos de ensino.

Essas vozes divergentes sobre representações sociais e construção da identidade e do trabalho docente chamam a atenção dos pesquisadores em Educação para a necessidade de projetos coletivos (de integração da universidade e da escola básica) para uma necessária inserção dos profissionais docentes no contexto teórico-científico e prático da Educação do século XXI, pautada na complexidade das relações humanas e sociais.

Referências

- Adorno, T. W. (1992). *Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada* (L. E. Bicca, trad.). São Paulo, SP: Ática.
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. (W. L. Marr, trad. e intr.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier, (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (p. 23-35). Porto Alegre: Artmed.
- Alves, L. (2008). Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In I. P. A. Veiga, & C. D'Ávila. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas* (p. 151-164). Campinas, SP: Papirus.
- André, M. E. D. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação institucional*. Brasília, DF: Liberlivros.
- Bakhtin, M. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1a ed., M. Lahud & Y. F. Vieira, trad.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. (E. F. Alves, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cunha, M. I. (1999). Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In I. P. A. Veiga, & M. I. Cunha (Orgs.), *Desmistificando a profissionalização do magistério* (p. 127-147). Campinas, SP: Papirus.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Eco, U. (1980). *Tratado geral de semiótica* (A. P. Danesi & G. C. C. Souza, trad.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Fleuri, R. M. (2008). Rebeldia e democracia na escola. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 470-482. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300005>.
- Foucault, M. (2003). *A ordem do discurso* (9a ed.). São Paulo, SP: Loyola.
- Foucault, M. (2004). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (28a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1992). *Educação como prática de liberdade*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Garnica, A. V. M. (2008). *A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática*. São Paulo, SP: Unesp.
- Gomes, M. de O. (2013). *Formação de professores na educação infantil* (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (8a ed.) São Paulo, SP: Cortez.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Org.), *Psicología Social* (p. 469-494). Barcelona, ES: Paidós.
- Jodelet, D. (2001). *As representações sociais* (L. Ulip, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Eduerj.
- Lüdke, M. (2005). O educador: um profissional? In V. M. Candau (Org.), *Rumo a uma nova didática* (16a ed., p. 73-76). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise* (A. Cabral, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista do Programa de Estudos de Pós-graduados em História e do Departamento de História (PUC-SP)*, 1(10), 8-27. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>
- Nóvoa, A. (1992a). *Profissão professor*. Porto, PT: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992b). *Vidas de professores*. Porto, PT: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). Trabalho de cooperação: entrevista. *Atividades e Experiências*, 6(2), 11-12.

- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior* (5a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Ramos-de-Oliveira, N. (2003). Educação e emancipação. In R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (p. 297-307). São Paulo, SP: Unesp.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. doi 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Vilela, R. A. T. (2007). Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor

Adorno para o currículo. *Educação em Revista*, (45), 223-248. doi 10.1590/S0102-46982007000100012

Received on December 14, 2016.

Accepted on April 26, 2017.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

DADOS SOBRE OS AUTORES

Raimunda Abou Gebran: Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1973), graduação em Pedagogia pela Universidade de Marília (1982), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1990) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Oeste Paulista. Participação atual em Grupos de Pesquisa e de Estudos: Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq, Universidade do Oeste Paulista/ UNOESTE – Presidente Prudente (SP.): Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem – ações e interações; e Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Presidente Prudente (SP.): Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Presidente Prudente (SP.). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em metodologia do ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ação docente, construção do conhecimento, ensino fundamental, ensino-aprendizagem e ensino de geografia.

E-mail: ragebran@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8050-4932>

Zizi Trevizan: Doutorado e Mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras - FCL/ Assis (SP.). Professora e pesquisadora do Departamento de Literaturas de Língua Portuguesa no Mestrado e no Doutorado em Letras (FCL/UNESP), Assis (SP.), até 1990. Professora aposentada pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) em Presidente Prudente (SP.), em 1995. Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação (2005/ 2013) e Pró-Reitora de Extensão e Ação Comunitária (2001/2011) na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente (SP.). Atualmente, é Professora e Pesquisadora do Curso de Mestrado em Educação da UNOESTE. É autora e coautora de vários livros e artigos científicos nas áreas de Educação e de Linguística, Letras e Artes. Experiência em pesquisa focada em Semiótica e Educação: Ensino Aprendizagem de Linguagens Verbais e Visuais. Participação atual em Grupos de Pesquisa e de Estudos: Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq, Universidade do Oeste Paulista/ UNOESTE – Presidente Prudente (SP.): Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem – ações e interações. Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Presidente Prudente (SP.). Membro Associado Efetivo do Grupo de Estudos Discursivos (GED), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Assis (SP.).

E-mail: zizi@unoeste.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7063-2455>

NOTA:

Raimunda Abou Gebran: foi responsável pela redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada. Zizi Trevizan: foi responsável pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.