

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Eliane Paganini da Silva

***A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE:
IDENTIDADE E CRISE***



ARARAQUARA – SP.
2006

ELIANE PAGANINI DA SILVA

***A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE:
IDENTIDADE E CRISE***

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, para obtenção do título de Mestre.

Contribuições Psicológicas ao Trabalho Educativo

Profa. Dra. Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur

ARARAQUARA – SP.
2006

FICHA CATALOGRÁFICA MESTRADO

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane

A Profissionalização Docente: identidade e crise / Eliane Paganini da Silva – 2006

224 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

Orientador: Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur

1. Educação 2. Trabalho Docente 3. Identidade Profissional Docente.

I. Título.

ELIANE PAGANINI DA SILVA

***A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: IDENTIDADE E
CRISE***

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Contribuições Psicológicas ao Trabalho Educativo

Profa. Dra. Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur

Data de aprovação: 04/09/2006

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur (Livre Docente)
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Campus de Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri (Doutora)
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras
UNESP, Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (Doutora)
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Campus de São Carlos.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus professores e a todos os amigos dedico esta Dissertação, como forma de agradecimento por todos os seus ensinamentos e pela paciência, sem os quais eu não teria chegado até aqui... e, principalmente, aos meus pais pelo apoio, motivação e sustentação, que me ajudaram a superar até os obstáculos que me pareciam mais intransponíveis.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho envolveu a participação de um grande número de pessoas que me ajudaram de muitas formas. A todos que, direta ou indiretamente fizeram parte desta pesquisa, gostaria de prestar meus agradecimentos.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus pela força e perseverança.

A minha família, em especial minha mãe, que esteve ao meu lado em todos os momentos me apoiando com grande amor e dedicação.

Em especial gostaria de agradecer a minha orientadora, Profa. Dra. Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur, por toda a atenção dispensada, pelos ensinamentos, pelas leituras aprimoradas, pelas observações e pelos momentos preciosos de discussão e reflexão, mas, especialmente, por acreditar em mim e em meu projeto quando ninguém mais parecia o fazer. Obrigada “mãinha”!

Sou muito grata também à Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri e ao Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo membros da banca do Exame de Qualificação pelas indicações de leitura, comentários, observações e futuras apreciações que tanto enriqueceram meu trabalho.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar que muito contribuíram no decorrer das disciplinas, em especial a Profa. Dra. Maria Helena Frem Dias da Silva por suas apreciações visando à melhoria de nosso trabalho. Agradeço ainda, aos funcionários da Seção de Pós-graduação pelas informações e orientações.

Gostaria de agradecer aos meus amigos que de uma forma ou de outra colaboraram para a redação desta dissertação e especialmente as professoras Leda Maria Zanetti Machado e Mariana Mondini pelas leituras e contribuições em meus textos e a Fabíola e Derli Stamboroski e Selma Cristina Portolani pela acessoria.

Não poderia deixar de agradecer a família Grimaldi e Gomes pela compreensão nas minhas ausências no trabalho enquanto cumpria os créditos necessários para a finalização deste trabalho.

Mas, agradeço especialmente aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, pois sem eles nosso trabalho não teria o mesmo brilho.

RESUMO

Este trabalho pretendeu investigar se professores do II Ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) de uma escola de cidade do interior paulista, tinham consciência de suas responsabilidades como professor, suas funções e qual o seu valor atualmente. Entre outras coisas, pretendeu-se saber se a identidade dos professores se apresenta realmente em níveis, como avaliam a possível crise descrita na bibliografia educacional e, se estão conscientes dessa crise com seus determinantes. Juntamente com o referencial teórico de autores que tratam da identidade, dos saberes e das dificuldades do professor, utilizou-se como suporte para a análise a teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo e a tomada de consciência.

Foram entrevistados 12 professores com base em um roteiro semi-estruturado, dividido em 3 eixos temáticos (Ser professor, Saberes docentes e Características e Consciência da crise) em que algumas das questões assentavam-se em situações contextualizadas. A partir de análise qualitativa e quantitativa, foi possível estabelecer níveis distintos da identidade profissional do professor (Nível I: Desvio de identidade, Nível II: Semi-identidade profissional, Nível III: Identidade e responsabilidade profissional), assim como níveis para a tomada de consciência da crise de identidade (Nível I: Consciência elementar ou periférica da crise de identidade profissional, Nível II: Consciência incipiente da crise de identidade profissional, Nível III: Consciência refletida da crise de identidade profissional)

O trabalho possibilitou, também, entender quais as principais imagens que os próprios professores possuem de si como profissionais, assim como quais os atributos necessários para pertencer à profissão docente, a quem recorrem e onde buscam elementos para ser professor.

Os resultados mostraram professores em muitos aspectos confusos, deixando entrever uma identidade não muito bem definida, uma profissionalidade em parte fragmentada em que os professores não sabem ao certo se estão ou não em crise de identidade.

Palavras-chave: Profissionalização docente, Identidade profissional do professor, Saberes docentes, Tomada de consciência da crise de identidade docente, Psicologia da Educação, Trabalho docente.

ABSTRACT

This work intended to investigate whether the teachers from the Second Cycle of the Elementary Teaching from an inside school of the State of São Paulo, had consciousness about their responsibilities as teachers, their functions and what is their value at the present days. Besides, it intended to know if their identity presents truly levels, like they evaluate the possible crisis described in an educational bibliographic and, if they are conscientious about this crisis with their determinative. Along with the theoretical referential of the authors who treat of identity, knowing and difficulties, had been used the Jean Piaget's theory analysis about the cognitive development and the conscience taking.

Twelve teachers were interviewed with a semi-structured screenplay divided into three axle (Being a Teacher, Teacher's Knowing and Characteristics and Consciousness of Crisis) where some of the questions were in contextualized situations. From the quantity and quality analysis, was possible to establish distinct levels of the teacher professional identity (Level 1: Shunting line of Identity; Level 2: Semi-identity Professional; Level 3: Identity and Professional Responsibility), like levels to taking of the consciousness of the identity crisis (Level 1: Elementary or Peripheral Consciousness of the Identity Crisis; Level 2: Incipient Consciousness of the Professional Identity; Level 3: Reflected Consciousness of the Professional Identity).

The work, also gave us, the possibility to understand which are the main images that the teachers possess themselves as professionals, like what are the necessities attributes to belong to the teacher's profession, to whom they recover and where they search elements to be a professor.

The results showed teachers in many confused aspects, allowing to see indistinctly an identity not very defined well, a career in divided parts which the teachers don't know to the certainty if they are or not in an identity crisis.

Key-words: Teacher's Career, Teacher's Professional Identity, Teacher's Knowing, Teacher's Consciousness of their Identity Crisis, Educational Psychology, Teacher's Work.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Frequência dos níveis de construção da identidade profissional docente	p. 163
Tabela 2: Frequência dos níveis de tomada de consciência da crise de identidade profissional docente	p. 201
Quadro 1: Identificação dos professores entrevistados	p. 108
Quadro 2: Ser professor	p. 139
Quadro 3: Níveis de construção da identidade profissional docente	p. 162
Quadro 4: Saberes docentes	p. 172
Quadro 5: Níveis de tomada de consciência da crise de identidade profissional docente	p. 200

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

p. 13

PARTE I – A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA

BIBLIOGRAFIA EDUCACIONAL p.

20

1 A profissionalização docente: principais imagens do professor no decorrer da história p. 21

2 O Profissional docente: funções, identidade e saberes p. 41

2.1 A função da escola na bibliografia educacional e nas propostas oficiais p. 41

2.2 A função e a identidade profissional docente p. 50

2.3 O referencial de análise: Desenvolvimento profissional docente e a perspectiva piagetiana p. 77

2.4 Os saberes do professor p. 85

3 As dificuldades de ser professor p. 89

PARTE II – O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

p. 103

1 Objetivos e questões de pesquisa e hipótese de trabalho p. 104

2 Caracterização do Estudo e Metodologia p. 106

2.1 Os participantes da pesquisa p. 106

2.2 Elaboração do instrumento de pesquisa e estudo piloto p. 108

2.3 Procedimento de coleta de dados p. 109

2.4 Procedimento de análise dos dados p. 112

PARTE III - RESULTADOS p. 113

1 A identidade profissional dos professores	p. 114
1.1 Ser professor	p. 114
1.2 Níveis de identidade profissional docente	p. 140
1.3 Saberes docentes	p. 165
2. A tomada de consciência da crise de identidade docente	p. 173
CONSIDERAÇÕES	FINAIS
p. 205	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
p. 214	
ANEXOS	p. 220
Anexo nº 1 – Roteiro de entrevista	p. 221

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema da identidade do professor teve início no ano de 1998, quando fui¹ convidada a participar de um projeto de pesquisa realizado na FCL (Unesp-Araraquara) e me propus a pleitear uma bolsa de Iniciação Científica. Esta logo foi aprovada e, então, permaneci como bolsista do CNPq - PIBIC durante 3 anos, tempo em que me dediquei integralmente a pesquisar a temática da identidade docente, um dos focos do projeto acima mencionado.

A escolha de tal tema deveu-se, também, à atenção ainda recente que os pesquisadores davam na época (1998) para o seu estudo de um modo mais específico e sistematizado.

Durante esses 3 anos, entrei em contato com professores da rede estadual de uma escola de Araraquara, onde fazia observações das clases e dos professores, entrevistando-os e analisando os dados, entre outras atividades, o que me permitiu um relacionamento muito próximo com esses profissionais e de alguma forma fez com que me envolvesse ainda mais com a temática em questão e com esse nível de ensino (5^a a 8^a séries).

Terminado o curso de Pedagogia e encerrado o projeto e o período de bolsa, percebi que estava totalmente entusiasmada com o ingresso no curso de Mestrado em Educação Escolar da UNESP.

Infelizmente, esse desejo foi interrompido durante os 3 anos subsequentes em virtude de fatores diversos. Entretanto, fui persistente e acreditei neste projeto, que em 2004 foi aceito pelo programa; e iniciei, então, o curso de Mestrado com a mesma professora orientadora de Iniciação Científica.

¹ Optamos por uma introdução escrita na 1^a pessoa do singular e os demais itens do trabalho na 1^a pessoa do plural.

Sempre fui uma apaixonada por aprender, talvez deva isso primeiramente a meus pais, que sempre me incentivaram, e depois aos meus professores que, desde a pré-escola, foram ótimos. Recordo-me deles com frequência, com muita saudade e orgulho de ter sido privilegiada pelos seus ensinamentos e dedicação.

Foram eles que me trouxeram até aqui. Alguns desses professores, justamente os de 5ª a 8ª séries, ocupam um lugar especial em minhas lembranças, em razão de suas personalidades, caráter e afinco para com a educação. Minha escola primária era muito boa e tive o privilégio de lá cursar da 1ª a 8ª séries; pude observar como o vínculo desses professores de 5ª a 8ª com a escola era grande e eles muito unidos. O quadro de professores era composto por uma maioria de efetivos e a rotatividade era pequena. Isso proporcionou a criação de laços, sejam eles de amor ou de ódio, na relação professor-aluno. No meu caso, foram de amor. Adorava aquela escola e fiquei frustrada quando tive que sair dela para cursar o Ensino Médio (curso de Magistério), no qual também tive bons professores, que me incentivaram a ingressar na universidade. Acredito que fui privilegiada por ter estudado em instituições públicas de boa qualidade.

Na universidade tive oportunidade de me relacionar com outras visões de mundo, derrubando preconceitos, o que contribuiu em muito para minha formação pessoal, mas minha relação com o conhecimento era a mesma: “saber algo mais”.

No segundo ano do curso de Pedagogia, fui convidada pela professora Doutora Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur a participar de um projeto intitulado “Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola”, sob coordenação geral da Professora Doutora Alda Junqueira Marin, um projeto de pesquisa colaborativa com a escola pública, envolvendo todo o Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos), que já estava em andamento, mas, dentro deste projeto maior, eu iria participar mais diretamente da pesquisa individual da professora para a sua Tese de Livre Docência, intitulada “Desenvolvimento profissional

docente: uma leitura piagetiana”. Foi neste ponto que me envolvi com a questão da identidade do professor (temática escolhida por mim, entre outras) e voltei às escolas de 5ª a 8ª séries onde colhia os dados e criava laços ou recriava laços com os professores do 2º ciclo do Ensino Fundamental.

Percebi que esses professores dos anos 1990 tinham queixas e comportamentos profissionais diferentes daqueles observados nos professores dos anos 1980 que tinham sido meus mestres; as mudanças ocorridas na instituição escolar, oriundas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), e as políticas oficiais de modo geral estavam alterando o trabalho docente e o desenvolvimento profissional desta categoria. Com relação à identidade docente, os dados colhidos em nossas pesquisas de Iniciação Científica e monografia de final de graduação (PAGANINI-DA-SILVA, 2000; PAGANINI-DA-SILVA e CHAKUR, 1999; PAGANINI-DA-SILVA e CHAKUR, 2000) evidenciaram uma grande maioria de professores apresentando concordância com desvios de função ou com traços desses desvios que descaracterizavam o trabalho docente, uma função que eu vi e vivi tão claramente nos anos 1980 nos meus professores de 5ª a 8ª séries. Considero que esses dados e observações pessoais não devam ser generalizados, nem tomados como verdade absoluta, mas justificam meu interesse pela presente pesquisa.

Isto me levou a considerar que, talvez, como afirmam Cerisara (1996), Chakur (2001), Esteve (1998, 1995) e Nóvoa (1991a e 1991b), estes professores estivessem vivendo uma crise como categoria e que, segundo Lourencetti (2004), essa crise poderia estar sendo causada, dentre outras coisas, pelo impacto das reformas educacionais no trabalho docente e em suas implicações para a profissão do professor.

Todo esse contexto me levou a refletir sobre questões que estavam presentes a todo o momento, inclusive em minha própria prática como profissional - mesmo considerando que se trata de universos distintos no fazer do professor, já que minha experiência profissional se

restringe à Educação Infantil em uma instituição particular e o contexto a ser pesquisado refere-se ao 2º ciclo do Ensino Fundamental e público.

Sem que sejam propriamente o foco da presente pesquisa, as medidas e conseqüências da última reforma educacional (Progressão Continuada, intensificação do trabalho docente, estruturação da escola em ciclos, projetos temáticos etc.) permanecerão como pano de fundo, considerando seu impacto na maneira como os professores vêem seu próprio trabalho e nas exigências que lhes são feitas, no que consideram como parte de sua função de educador, na delimitação de que nível do processo de desenvolvimento da identidade eles se encontram. Assim, tendo em vista a reforma e outros fatores sociais que contextualizam e influenciam a profissão docente, podemos supor que os professores vivem uma crise profissional. Resta saber como ocorre a realização de suas funções. Que valor é dado ao seu papel? E quanto à identidade profissional propriamente dita, de que forma ela se apresenta? Eles vivem uma crise de identidade e têm consciência da mesma?

Buscarei neste trabalho responder a essas questões, respeitando sempre o relato dos participantes da investigação. Considero, que a relevância de um estudo sobre a identidade profissional do professor liga-se não só à ampliação e enriquecimento da área educacional e, particularmente, ao aumento dos conhecimentos sobre o professor, mas também ao fato de que a prática educativa nas escolas e a melhoria do ensino público dependem estreitamente da formação bem delineada da identidade docente.

O termo identidade tem origem latina (*iden*) e significa igualdade e continuidade. Entendemos identidade profissional docente, em um primeiro momento, como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal do professor; evidentemente, a identidade do professor sofre influências provenientes da sua formação como pessoa. Entretanto, não é só isso, considerando que a identidade profissional está ligada ao vínculo e ao sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, no caso dos

professores, à categoria docente, e tendo como possibilidade construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido ao trabalho docente.

Essa identidade profissional não é construída sem considerar alguns aspectos sociais que permeiam o ambiente de trabalho do professor. Aspectos como a imagem que a sociedade tem do profissional da educação e da função da escola atualmente, a relação do professor com o saber e as funções atribuídas ao professor ao longo da formação da profissão docente são fundamentais para a compreensão da identidade do professor.

Além disso, acredito que os professores vivem já há algum tempo uma crise em sua profissão (ESTEVE, 1995 e 1999; LOURENCETTI, 2004; NACARATO, VARANI e CARVALHO, 2000; NÓVOA, 1991a e 1991b) e em seu fazer e, por conta disto, estão apresentando sinais de crise também na formação e construção da identidade profissional, já que este processo é algo lento e se desenvolve por meio de apreciações e apropriações do mundo escolar, ou seja, nas relações de convívio social, na prática docente e na aquisição da autonomia desses profissionais que ocorre no espaço da escola e fora dela (CHAKUR, 2001; CONTRERAS, 2002).

O presente trabalho preocupa-se, portanto, em investigar se os professores têm consciência de sua identidade profissional, de sua função como professor e, ainda, de acordo com a crise da profissão descrita na bibliografia educacional em saber se os professores do Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries vivem uma crise de identidade propriamente dita e se tomam consciência da mesma.

Para a realização desta pesquisa, busquei fundamentação teórica e metodológica em idéias e concepções de autores que tratam da questão da identidade e das dificuldades da carreira docente; tais como Esteve (1995, 1999); Gauthier et al. (1998); Mogone (2001); Nóvoa (1991a e b); Tardif (1991, 2000, 2002); Vianna (1999), tomei, também, como referencial de análise a teoria da tomada de consciência de Jean Piaget, bem como a

concepção desse autor acerca de nível de desenvolvimento. A pesquisa recorreu à entrevista semi-estruturada com 12 professores de 5ª a 8ª séries de diferentes áreas disciplinares, de instituições públicas de uma cidade do interior paulista e o procedimento empregado baseou-se no método clínico piagetiano.

Contei com a hipótese de que os professores investigados se encontram em crise de identidade cuja consciência ocorre em graus que se relacionam com os níveis de construção da identidade profissional docente, propostos por Chakur (2001).

Acredito ser essencial que um profissional reconheça qual o seu papel, sua área de atuação, para perceber também a sua importância na sociedade. A consciência dessa importância possivelmente determina a qualidade do profissional da educação para a formação de uma sociedade mais justa, menos violenta, mais igualitária e com cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

O professor necessita de uma definição mais precisa de sua identidade profissional para se afirmar perante o ensino e até mesmo perante a categoria docente propriamente dita. Um professor que reconhece e tem consciência do seu papel desempenha seu trabalho com maior segurança, desenvoltura, autonomia e pode, assim, desenvolver práticas pedagógicas mais criativas e de qualidade.

Diante do processo de desvalorização profissional do professor e da eventual crise que parece ser evidente nos dias atuais, a afirmação da identidade profissional docente pode contribuir para mudar esse quadro e buscar melhores condições de trabalho para a categoria.

O presente trabalho está organizado em três partes. A primeira parte, sob o título “A identidade profissional docente na bibliografia educacional”, subdivide-se em três capítulos. No capítulo 1, descrevo a profissionalização docente e as principais imagens do professor no decorrer da história. O próximo item trata das funções da escola na bibliografia educacional e nas propostas oficiais, da função e da identidade do professor, assim como do

desenvolvimento e dos saberes deste profissional. O capítulo 3 relata as dificuldades que o professor vem enfrentando em seu trabalho.

A segunda parte, intitulada “O desenvolvimento da pesquisa”, ficou reservada à descrição da pesquisa empírica, seus objetivos, questões e hipótese de trabalho e questões metodológicas.

A terceira e última parte trata dos resultados obtidos com base em análise empreendida sob a ótica do referencial teórico adotado. Esta parte se divide em dois capítulos, um que diz respeito à identidade profissional dos professores, aos níveis de identidade e saberes profissionais e outro que trata da tomada de consciência da crise de identidade docente.

A Dissertação se encerra com algumas considerações finais a respeito da temática trabalhada.

PARTE I

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA BIBLIOGRAFIA
EDUCACIONAL**

1. Profissionalização docente: principais imagens de professor no decorrer da História

Para melhor situar nosso tema, que trata da identidade do professor e da possível crise que este profissional pode estar vivendo atualmente, consideramos importante rever um pouco da história da formação da profissão docente, juntamente com um histórico sobre o próprio ensino e algumas funções do professor que, nesse percurso, apresentam algumas ambivalências.

O presente capítulo pretende, portanto, constituir-se em uma digressão que nos dará elementos para compreender que a crise da profissão, assim como as imagens de professor, apesar de terem se transformado no tempo, existem desde há muito, não sendo uniformes ou exclusivas dos dias atuais. Fica claro que, se o “profissional” da educação não tem uma profissão e sim uma semiprofissão, como afirmam alguns autores, a sua imagem tende a oscilar no decorrer da história, como veremos adiante.

Talvez seja interessante neste momento tentar diferenciar entre **profissionalismo**, **profissionalidade e profissionalização**, recorrendo a autores como Cunha (1999), Gauthier (1998), Hypolito (1999), Imbernón (1994), Nóvoa (1991b) e Weber (2003).

A **profissionalização docente** diz respeito diretamente às circunstâncias que os professores enfrentam para se firmarem como profissionais, já que ser pertencente a uma semiprofissão ocasiona historicamente oscilações na imagem docente. A profissionalização, segundo Cunha (1999, p. 132), consiste em um “processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder”.

De acordo com Cunha (1999) existe uma dificuldade em caracterizar o magistério no âmbito das profissões devido às múltiplas facetas, singularidades e especificidades que acabam por dificultar em muito as generalizações necessárias para o estabelecimento de uma profissionalização docente.

Segundo a autora, em certas profissões, o conceito de profissionalização “é facilmente operacionalizável, na definição de um rol de conhecimentos e habilidades próprios da profissão” (CUNHA, 1999, p. 144). Tais são os casos dos engenheiros, farmacêuticos, eletricitas e datilógrafos, por exemplo. Isso não ocorre com a profissão docente, cujo estatuto depende “das condições sociais, valorativas e históricas que contornam seu exercício” e cujos saberes estão vinculados às próprias condições que estruturam o trabalho dos professores (p. 144).

Para Cunha (1999, p. 130), **profissionalismo** se refere à ocasião em que o indivíduo tem um comportamento profissional que mostra

competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito de sua profissão. É, ainda, ressaltar uma conduta que se distingue das demais, geralmente baseada num código de ética, explícito ou não. O profissionalismo opõe-se aos procedimentos improvisados e pouco eficientes.

Cunha lembra que as profissões liberais têm sido o “parâmetro de profissão”, enquanto o magistério, “devido a sua origem ligada especialmente à catequese, ao artesanato e à maternidade e, em razão de sua majoritária condição de assalariado dependente da estrutura pública ou privada, nunca chegou a ter esse estatuto “embora tenha incorporado valores próprios das profissões liberais (p. 130).

Lembramos que, para Hypolito (1999, p. 86), esse profissionalismo acaba por ser assumido como uma meta a ser atingida, que vem sendo um dos discursos oficiais predominantes. Entretanto, segundo o autor, este discurso não passa de uma função

disciplinadora, pois, na realidade, o que vem ocorrendo são condições que desqualificam e tornam impossível o profissionalismo e a profissionalização da categoria docente. Segundo o autor, “o que se verifica é que o profissionalismo docente no Brasil foi pouco alcançado, mas existe como realidade discursiva, como sonho prometido sempre arremessado a um futuro distante e indeterminado”. Para ele, “profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino”. Já a profissionalização “deve ser entendida a partir de uma ótica que respeite a autonomia, resguarde a participação da comunidade e consolide práticas educativas emancipatórias (p. 98)”.

Para Gauthier (1998), com base em diversas pesquisas, após os anos 1980, nos Estados Unidos principalmente, fica evidente a crise da educação. Os professores, por sua vez, são tomados como os principais responsáveis pelo fracasso educacional, de que decorre, portanto, a necessidade de melhorar a formação dos mestres e de “profissionalizar o ofício de professor” (p. 59). Para este autor, é condição para a profissionalização docente “identificar um repertório de conhecimentos próprios do ofício de professor” (p. 61).

Para a profissionalização de uma ocupação, ou seja, para que uma determinada atividade seja reconhecida como profissão, é necessário atender a algumas características. Citando Reiss, Gauthier (1998) afirma que existe uma classificação em graus para se identificar uma profissão. Inicialmente, uma atividade é definida como “profissão marginal”; evolui, então, para “ocupação”, “semiprofissão”, em seguida para “nova profissão”, até à “profissão tradicional”. Profissionalização docente subentende fazer com que haja uma ampliação do agir sobre a prática, considerando os saberes formalizados e supondo uma mudança nos mesmos, na integração da formação docente e no meio educacional.

Para Nóvoa (1991b, p. 17), a profissionalização docente passou por quatro etapas e os professores dos anos 1920, por exemplo, podiam ser identificados com essas características:

- Exercício a **tempo inteiro** (ou como ocupação principal) da atividade docente;
- Estabelecimento de um **suporte legal** para o exercício da atividade docente;
- Criação de **instituições específicas** para a formação de professores;
- Constituição de **associações profissionais** de professores (grifos nossos).

Um outro autor que trata da profissionalização docente é Imbernón (1994), que a define como um processo socializador de aquisição de características e capacidades específicas da profissão. De acordo com Imbernón (1994) e Gauthier (1998), a profissão docente necessita adquirir algumas características para deixar de ser uma semiprofissão (porque não cumpre todas as características para atingir o *status* de profissão).

Apoiando-se em Goodlad, Imbernón (1994, p. 18) se refere a três traços específicos necessários para o profissional docente:

- 1- Um corpo codificado de conhecimentos;
- 2- A existência de mecanismos de regulação e controle no recrutamento, na preparação, no acesso e no exercício;
- 3- Uma responsabilidade ética perante os alunos, as famílias e a sociedade.

Outras definições vão nesse sentido, como a de Carr y Kemmis, também analisada por Imbernón (1994, p. 19), que prevê três critérios fundamentais para a profissionalização docente:

- 1- A existência de um corpo de conhecimentos provenientes da investigação científica e da elaboração teórica.
- 2- Assumir um compromisso ético da profissão para com seus clientes.
- 3- Reger-se por uma normativa interna de autocontrole por parte do coletivo profissional.

A importância de um corpo de conhecimentos, de saberes, para que o professor seja considerado um profissional parece ser um atributo central, considerando que o

desenvolvimento de uma cultura profissional tem relação direta com os conhecimentos existentes, com a função docente, orientações e imagens, com a formação inicial, com o acesso ao ingresso à profissão e suas condições de trabalho, assim como com a formação permanente, a valorização do magistério e a carreira docente (Imbernón, 1994, p. 19).

Adverte, ainda, Imbernón (1994, p. 20) que, apesar de necessária, a profissionalização não deve ser entendida a partir de um caráter puramente técnico (profissional competente, especialização, etc.); o que realmente interessa é uma profissionalização que proporcione

uma nova cultura profissional que facilite espaços de reflexão individual e coletiva, sobre as condições da atividade *laboral* e sobre como o conhecimento é selecionado e produzido nos centros educativos e nas classes, ganhando democracia, controle e autonomia.

Segundo esses autores, a noção de trabalho, em um contexto mundial, sofreu várias transformações e passa a predominar uma ideologia em que a competência e a qualidade são primordiais e, assim, a semiprofissão docente, que luta para se tornar uma profissão, sofre como as demais tais modificações, já que parece que a docência não é uma função que se apresenta específica aos olhos da sociedade, ou seja, falta reconhecimento social da especificidade que requer o ato de ensinar.

Segundo Lüdke e Boing (2004), a categoria docente necessita de um controle da entrada e saída dos pares na profissão, um código de ética próprio, uma organização profissional forte (sindicato), uma identidade “categorial” que vem sofrendo fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado, assim como vem acontecendo com outros grupos ocupacionais. Para os autores, não existe uma identidade baseada na valorização, na “memória coletiva”, que nos leva ao que chamamos de crise de identidade profissional, já que

encontramo-nos no cruzamento de dois paradigmas, duas maneiras de ver o processo de construção da individualidade e do grupo social. Na primeira há forte predomínio do componente social, como relações de classe, de exploração salarial, de dominação. Já na segunda vai lentamente tomando força um novo componente, ao mesmo tempo pessoal e “societário”.

Entendemos que **profissionalidade** poderia ser definida como a profissão do professor em ação, ou ainda, como afirma Cunha (1999), fazendo uso das palavras de Gimeno Sacristán, como sendo a “expressão da especificidade da atuação, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor” (p. 133). Ou seja, a profissionalidade é o professor exercendo sua profissão considerando um determinado contexto histórico.

Gimeno Sacristán (1991, p. 65) ressalta que o conceito de profissionalidade se encontra “em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. Essa profissionalidade se constitui a partir da interação entre três níveis ou contextos distintos: o contexto pedagógico, formado pelas práticas e que define as funções que dizem respeito aos professores; o contexto profissional, responsável pelos saberes técnicos que legitimam as práticas; e, por último, um contexto sócio-cultural, relacionado aos valores e conteúdos entendidos como importantes.

Imbernón (1994) salienta que a profissionalidade tem a ver com características e capacidades específicas da profissão e a profissionalização é um processo socializador de aquisição destas características. Para o autor, os termos **profissão**, **profissionalismo** e **profissionalização** são ambíguos e sua aplicação universal muito difícil. E por este motivo o termo **profissão** possui diversos significados que variam de acordo com o contexto específico de um determinado país, ficando difícil encontrar o limite entre o profissional e o não profissional. Por isto o autor sugere analisar em que consiste o exercício profissional da

docência, que para ele significa profissionalismo ou profissionalidade. Assim, o profissionalismo

implica uma referência à uma **determinada organização do trabalho dentro do sistema educativo e da dinâmica externa e interna do mercado de trabalho**, portanto, ser um profissional implicará dominar uma série de capacidades e habilidades especiais que nos farão ser competentes em um determinado trabalho e nos permitirão entrar nessa dinâmica do mercado e, além disso, nos ligarão a um grupo profissional mais ou menos coordenado e sujeito a algum tipo de controle (IMBERNÓN, 1994, p. 14-15, grifos do autor).

Com base nesses dois autores, é possível perceber a dificuldade de análise que possui o campo de atuação do profissional da educação e talvez essa dificuldade seja em parte decorrente das tais imagens atribuídas ao professor no decorrer do tempo.

Ressaltaremos, então as imagens da profissão docente ao longo do tempo, em um contexto nacional e internacional e, posteriormente, com ênfase no Estado de São Paulo. As imagens que apareceram ao longo de nossa pesquisa bibliográfica são as de **clérigo-leigo, professor abnegado, alquimista** responsável pela ascensão social, **transmissor de conhecimentos, formador, animador e organizador, semi-profissional e professor trabalhador**. Cabe retomar aqui a afirmação de Vianna (1999, p. 66), para quem “essas imagens não são substituídas uma após a outra, elas são múltiplas e contrastantes e, com maior ou menor destaque, convivem entre si, exercendo maior ou menor influência, ao longo dos anos, no contexto e nas formas da organização coletiva docente”.

Nem sempre houve essa preocupação que temos hoje, de eleger e preparar uma única pessoa com a função específica de transmitir a um grupo de crianças ou jovens a bagagem cultural socialmente valorizada. E um longo processo foi necessário até elegermos a figura do professor, que teve sua função inicialmente atrelada ao comando da Igreja (NÓVOA, 1991a).

No século XII, por exemplo, a educação era administrada pela Igreja Católica e o educador era, na realidade, um teólogo que tinha seu fundamento na dialética. Estes

educadores se apresentavam como **clérigos**, já que até o voto de castidade fazia parte de sua função.

No século XVI, com várias transformações ocorrendo – reforma religiosa, escola sob a guarda do Estado, educação como obrigação do Estado e da família –, surgem os colégios, a partir de igrejas católicas, protestantes, ou antigas faculdades de Artes, para responder às transformações da sociedade vigente. Os colégios apresentaram, na época, grande inovação como instituições escolares (prédios específicos para a escola), constituindo um local especial destinado ao ensino. Este ensino deveria ocorrer em salas divididas em classes e com matérias específicas e estabelecendo-se, ainda, grades curriculares e horários para o professor atuar. A partir dessas transformações nas relações escolares, a profissão docente, segundo Nóvoa (1991a), se caracteriza mais propriamente como tal quando grupos sociais se dedicam à atividade docente, abandonando outras atividades. Surge, portanto, a função docente propriamente dita.

Mas, mesmo depois que a educação passa a ser de responsabilidade do Estado, o professor se equipara muito ao padre. No século XVIII, o educador já é incentivado a ser um profissional que se dedica especificamente ao ensino que, por sua vez, exige uma determinada formação. Então, por decorrência do controle do Estado sobre a educação, os docentes são vistos como “**clérigos-leigos**”.

Ainda no século XVIII, com a estatização do ensino, acontece uma certa “seleção” dos docentes; ou seja, o Estado procura formar uma categoria que se sujeitasse a acatar as suas ordens e estes profissionais deveriam abdicar de todos os seus conhecimentos populares, de sua maneira antiga de ensinar, e abraçar uma nova ideologia, que seria imposta pelo Estado, dando forma a uma nova identidade para os professores.

Surgem, assim, os **funcionários do Estado**, docentes que brigam por direitos como autonomia e independência diante dos párocos e dos “notáveis locais”, segundo Nóvoa

(1991a). O Estado, então, passa a exigir e oferecer uma permissão para ensinar, que só era obtida através de um concurso ou exame. Este momento pode ser considerado muito importante, pois é dele que se inicia a opção pela profissão docente. Assim, os professores foram capazes de se afirmar como tal.

As idéias pedagógicas também sofreram grandes mudanças a partir do Renascimento. Com a difusão do Iluminismo na Europa do século XVIII, a Pedagogia abre-se à educação com maior esperança; esperança em regenerar o homem e a sociedade como um todo, fazendo uso de energias intelectuais e forças sociais que surgiam neste período da história da humanidade. Desejava-se uma educação nova para um homem novo, que faria parte de uma sociedade também nova.

A Pedagogia, antes tão preocupada com a preparação intelectual e religiosa do indivíduo, é substituída por uma nova perspectiva que revoluciona os programas e métodos de ensino vigentes; dá-se mais valor para conteúdos ligados à vida cotidiana. A instrução visava a emersão de uma elite social iluminada que se destacava da massa e da nobreza, buscando o progresso da nação; ou seja, a educação sofre nos séculos XVIII e XIX uma tendência moral e patriótica, deixando claro o papel da comunidade e dos cidadãos, do homem e da pátria. Por isso, previa-se tanto uma formação ética quanto civil e política.

Era tarefa dos professores regenerar o homem e a sociedade, culminando em um homem novo que faria parte de uma sociedade também nova, buscando o progresso da nação, uma formação ética, civil e política². Promove-se, assim, o valor da educação na mente das pessoas. E os professores faziam isto visando uma melhoria no seu estatuto sócio-profissional (Nóvoa, 1991a, p. 123).

Em relação à função docente em meio a todas essas mudanças, como salienta Bernardi (1978, p. 4),

² Influências causadas pelo movimento Renascentista (Iluminismo) na Europa.

o educador acaba por ser **um alquimista** da vida intelectual, **um manipulador** de homens, **um demiurgo** dotado de poderes excepcionais, capaz de realizar, graças a uma sábia dosagem de experiência, uma verdadeira e adequada montagem de diversas funções psicológicas (grifos nossos).

Os docentes se tornam, portanto, os **responsáveis pela ascensão ou estagnação social** das pessoas na sociedade e isto significa, segundo Nóvoa (1991a, p. 124), que “aqui reside toda a ambigüidade e toda a importância da profissão docente”, pois os professores acabam por ser ao mesmo tempo agentes culturais e agentes políticos.

É também no século XIX que o Estado passa a oferecer um ensino laico, totalmente gratuito, difundindo de maneira ampla a alfabetização para todos. A educação passa a ser um meio de reprodução social, mas também capaz de produzir novas idéias, interpretações do mundo e da sociedade. Evidenciam-se mais as ambivalências com relação à profissão docente. Os docentes são vistos como portadores de mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais. Como afirma Nóvoa (1991a, p. 123), eles

devem ser vistos sob a dupla perspectiva da integração e da autonomização: **de um lado**, eles estão submetidos a um controle ideológico e político, ditado notadamente pelo fato de que ‘um servidor do Estado não deve se opor ao Estado’, **por outro**, eles têm os meios necessários à produção de um discurso próprio (grifos nossos).

E continua:

Embora se reconheça a importância social do trabalho dos professores primários, o lugar que se lhes atribui no seio da sociedade é sobretudo **ambíguo**: mais próximo dos médicos e dos advogados, em virtude das características de suas funções; ao lado dos artesãos ou dos operários especializados em razão de seu nível de renda (p. 127) (grifo nosso)

É essencialmente por decorrência dessa condição de dependentes que a categoria docente torna-se um fantoche nas mãos do Estado, pois é por seu intermédio que seria

possível manter a integração política e social, enquanto os próprios docentes só tinham como objetivo conseguir melhorias para seu estatuto social. Tal estatuto deveria ampliar o conhecimento especializado do educador e a realização de um trabalho com um maior reconhecimento. Segundo Nóvoa (1991a, p.128), entre o fim do século XIX e início do XX, a categoria docente reivindicava “a melhoria do estatuto, o controle da profissão e a definição de uma carreira”.

Com o passar do tempo, a profissão docente ganha espaço e começam a aparecer algumas dificuldades. Os professores não conseguiam se enquadrar socialmente, pois, **ao mesmo tempo em que não eram aldeões, também não faziam parte da burguesia** (pois não podiam manter os padrões burgueses). Com esta característica, os docentes como grupo se fortificam e emerge uma identidade profissional docente que, paradoxalmente, parece se assentar justamente nesse caráter de ambigüidade. E a ambigüidade se perpetua até os dias atuais, como aponta Enguita (1991).

Não podemos esquecer, também, que, em meados do século XIX, ocorre a feminização do corpo docente, trazendo mudanças na profissão. Isto resulta na desvalorização do ofício de professor, já que a profissão para a mulher é encarada como um complemento e não como primordial, como ocorre no caso das profissões masculinas. Isto impediu possíveis melhorias para o estatuto econômico e social da profissão docente (NÓVOA, 1991a, p. 126).

Todo este percurso de indefinição do papel do professor fica mais evidente no final do século XIX. A imagem da profissão docente pode ser representada em quatro grandes categorias de docentes: 1) Docentes que se assumem como funcionários públicos; 2) Docentes que têm por objetivo construir uma identidade de atores através da recusa do papel de servidores do Estado; 3) Docentes que tentam definir sua identidade profissional em torno do ato educativo e de sua originalidade; 4) Docentes que são a maioria e se distinguem das outras categorias propostas apresentando-se como militantes (NÓVOA, 1991a, p. 129).

A ilusão da ascensão social por meio da educação ainda perdura até as décadas de 30 e 40 do século passado, atribuindo um prestígio aos professores que eles jamais reencontraram, já que o modelo escolar se mostrava em destaque e assim também se destacavam os professores. Segundo Nóvoa (1991b, p. 16), com o Movimento da Educação Nova (anos 1920)³, surge o modelo de professor como **profissional**.

No Brasil, as idéias da Escola Nova ganham força no século XX, a partir de 1932, quando vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, as escolas deveriam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades. Segundo Lourenço Filho (1950, p. 133), o ideal escolanovista era que “as classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade”.

O interesse e a atividade dos alunos exerciam um grande papel na construção de uma "escola ativa". Desse modo, a figura do professor fica em segundo plano, em função da visão do aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem.

A Escola Nova recebeu muitas críticas, sendo acusada principalmente de não exigir nada, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente na espontaneidade dos alunos. Apesar da ampla divulgação de seus ideais, não conseguiu modificar de maneira significativa o modo de operar das redes de escolas e perdeu força sem chegar a alterar o cotidiano escolar. No entanto, modificou a visão que o professor tinha de ensino e também a própria imagem que se tinha do professor como **transmissor de conhecimentos**.

³ Também conhecido como Movimento da Escola Nova, consistiu em um movimento de renovação do ensino de caráter mundial, mas especialmente divulgado na Europa, na América do Norte e no Brasil, ocorrido no início dos anos 20 do século XX. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröebel (1782-1852).

Esta situação se prolonga na medida em que as idéias de Jean Piaget são mais intensamente divulgadas no Brasil, especialmente após os anos 1970, e tomadas como um referencial pedagógico para a prática docente. Assim, no meio educacional, ser construtivista passou a significar ser contra o ensino baseado apenas em aulas expositivas, na repetição e memorização, consideradas práticas “tradicionais”. Já que a aprendizagem para Piaget não é um processo passivo, é preciso buscar meios de despertar o interesse dos alunos e dar-lhes um papel mais ativo; daí a confusão das idéias de Piaget, eminentemente epistemológicas e psicológicas, com os princípios defendidos pela Escola Nova, voltados para a prática pedagógica.

Entre os educadores, o construtivismo é mais uma palavra que acabou se tornando uma espécie de *slogan*, o que provocou o desgaste do conceito.

Pesquisas recentes, como a de Chakur, Torres, Ravagnani, Quim, Silva e Massabni (2004), vêm sendo desenvolvidas para compreender as concepções que os professores possuem sobre o construtivismo. São pesquisas que vêm evidenciando uma grande confusão entre a teoria de Piaget e o que os professores entendem por construtivismo. Em virtude do aligeiramento com que vêm sendo divulgadas as idéias de Piaget nas escolas e das exigências que são feitas aos professores pelos documentos e órgãos oficiais, os professores tendem a modificar sua prática, muitas vezes abrindo mão de seu papel de educadores para assumir o que acreditam ser uma posição construtivista. Mas também, como apontam Chakur, Silva e Massabni (2004),

Para o professor como profissional, é crucial manter a dignidade do seu papel como agente que interfere na situação educativa, transmitindo às novas gerações os conteúdos culturalmente valiosos que permitirão aos alunos compreender, interpretar e transformar o mundo em que vivem. E desse modo, prefere continuar *a favor do ensino tradicional* a ser despojado do seu papel.

Os efeitos do desprestígio e das ambigüidades sofridas pela profissão docente podem ser vistos ainda hoje, ou melhor, estes efeitos com certeza foram agravados no decorrer dos anos. Os professores, hoje, ao mesmo tempo em que são vistos como profissionais mal preparados e deficientes, são também considerados essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e o progresso da nação e dos indivíduos.

Chega-se, como afirma Nóvoa (1991a, p. 133), a uma nova concepção do ofício de professor e, conseqüentemente, de sua identidade:

a imagem do docente ‘fonte e fornecedor do conhecimento’ torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: **formador, animador, organizador, mediador do encontro**, etc. A partir do momento em que **a função docente tradicional se desagrega**, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua ação educadora (grifos nossos).

Segundo Arroyo (2000), os educadores, que ele chama de mestres, estão atrás de sua identidade e continuam iguais aos mestres de décadas atrás, isto porque este ofício carrega uma grande memória.

Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-los, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso (p. 17). [...] Quando acompanho os vinte últimos anos de história do magistério, vejo mais do que lutas por salários e carreira, estabilidade e condições de trabalho. Vejo a defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado sem arrependermos do que fomos outrora, porque ainda o somos (p. 23).

Para Arroyo (2000, p. 21), a expressão “ofício de mestre” traz consigo uma identidade em que os mestres eram homens e mulheres que tinham um ofício, dominavam um saber específico. “Ter um ofício significava orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva. De uma identidade social do campo de sua ação”.

Segundo Vianna (1999), há que se ter um certo cuidado ao se tratar a questão da imagem da profissão dentro da coletividade docente no contexto histórico, devido ao pouco interesse por parte das pesquisas históricas. Entretanto, a autora percebe algumas dessas imagens do professorado e sua ação coletiva no Brasil desde o início do século XX até os nossos dias e salienta o quanto “essa história ilumina a compreensão sobre as possibilidades de construção da identidade coletiva docente nos anos 90” (p. 65).

Em pesquisa realizada por Fernandes (1999) no final da década de 90, a autora expõe os contextos de elaboração das leis de diretrizes e bases da Educação Nacional do Brasil e da Espanha, e observa que o contexto educacional brasileiro, no início dos anos 1970, clamava por políticas públicas que visassem uma melhoria do ensino. A Lei 5692/71, que apresentava uma tendência tecnicista, promove algumas mudanças (profissionalização universal e compensatória, escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos) na tentativa de propor saídas para a crise educacional, enquanto os “professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais” (DIAS-DA-SILVA, 1998).

Entretanto, nos anos 1980, o que se podia perceber era uma “deterioração da qualidade do ensino, das condições de trabalho dos professores, a alta evasão e manutenção do analfabetismo” (FERNANDES, 1999, p. 53).

Na década de 1990, no governo Fernando Collor, segundo Cunha (1998), houve muitas divergências políticas no Ministério da Educação, cujo ministro era Carlos Chiarelli e, posteriormente, José Goldemberg, que, apesar do esforço, não conseguiu grandes vantagens no combate à desvalorização do magistério. Entretanto, em 1992, o Mec-Seneb elaborou e publicou um documento chamado “Diretrizes Gerais para a Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica”, com o intuito de reestruturar a “formação de professores para a educação básica, o fortalecimento de instituições de reconhecida

competência e criação de experiências piloto de formação de professores” (CUNHA, 1998, p. 56). Mas não se criaram formas de implementação das idéias presentes nesse documento.

Com o *impeachment* de Fernando Collor e a posse de Itamar Franco, assume o ministério Murílio Hinguel e, com ele, devido ao momento político do país, o sentido que predomina é o de um magistério comprometido com a mudança e a inovação que visasse uma nova política de educação, eliminando a discriminação e a exclusão. Foi sobre estas bases que se elaborou o “Plano Decenal de Educação” com sua primeira versão concluída em junho de 1993. Este Plano possibilitou uma agenda mínima para a reforma da educação básica. Em 1994, com o “Fórum de Valorização do Magistério” iniciam-se “os estudos para a fixação do piso salarial, mostrando a importância, em termos de política educacional, da parceria entre poder público e a sociedade civil” (CUNHA, 1998, p, 62).

Surge desses movimentos importantes o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, em setembro de 1994, dando prioridade ao professor como promotor de uma pedagogia da qualidade. Com as eleições e a presidência de Fernando Henrique Cardoso, o ministério fica a cargo de Paulo Renato de Souza e dá-se continuidade aos compromissos da gestão anterior, em especial ao Plano Decenal. Em dezembro de 1996, regulamenta-se um projeto do MEC (Ministério da Educação) em que cada Estado e o Distrito Federal deveriam ter um “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (FUNDEF).

Nesta mesma época, precisamente em 20 de dezembro de 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Diário Oficial. Esta lei traz muitas mudanças para o ensino nacional e no Estado de São Paulo fornece subsídios para o apoio do surgimento do Regime de Progressão Continuada, por exemplo. Essas reformas e mudanças interferem decisivamente na educação, mas também no trabalho do professor, como veremos alguns exemplos mais adiante.

Obviamente, não temos aqui o intuito de avaliar os projetos e as políticas dos anos 90, nosso intento é apenas contextualizar a questão da valorização do magistério no decorrer dos governos, destacando as políticas mais importantes nesse cenário, para, então, entendermos melhor, como afirmado acima por Vianna (1999), o processo de construção da identidade coletiva docente e as imagens que circulam da categoria.

A legitimidade da profissão docente advém do fato de os professores representarem a sociedade, a nação e o Estado. As imagens que serviram de referência no passado são as da docência como **sacerdócio e abnegação**, que, apesar de predominarem, perdem força quando os docentes passam a utilizar recursos como greves e denúncias públicas das más condições de trabalho. Nos anos 1970, surgem outras imagens da docência, na tentativa de construção da identidade coletiva; um exemplo disso é a imagem do “**professor-trabalhador**” divulgada pela Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) (VIANNA, 1999).

Essa imagem predomina na década de 1980, com a democracia. A categoria neste momento critica amplamente a imagem do “**professor sacerdote**”. Entretanto, parece que os professores não assimilam tão claramente a imagem de “professor-trabalhador”, resultando em ambigüidades e tensões entre as diferentes imagens. A década de 90, como afirma Vianna (1999, p. 67), apresenta uma grande fragilidade dessa imagem de “professor-trabalhador”, causada inclusive por outros determinantes, como “esvaziamento das ações sindicais em geral e o declínio das greves docentes”.

No final do século XX, alguns autores, como Enguita (1991), Vianna (1999) e Fontoura (1992), apontam certa crise na identidade do professor. E autores como Lourencetti (2004), Dias-da-Silva (1998), Esteve (1991b; 1999) e Nacarato et al. (2000), expõem idéias que nos remetem a pensar em um contexto de crise na profissão docente, em que os professores parecem estar solitários, desmotivados, perdidos em suas práticas,

sobrecarregados e desvalorizados profissionalmente, estressados e tendo em seu cotidiano influências diretas das novas políticas públicas.

Para Enguita (1991, p. 41),

nem a categoria, nem a sociedade em que estão inseridos conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social e menos ainda sobre suas conseqüências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização da carreira docente, etc.

Voltamos mais uma vez à questão que permeou de uma maneira ou de outra todo o percurso histórico da profissão docente, que é a da ambivalência atribuída à delimitação da função do professor, sempre caracterizando uma certa crise no que se refere à definição do seu ofício ou na imagem que se tinha e se tem do professor como profissional da educação.

Como mencionado, os professores pendiam entre os pólos de agentes culturais *versus* agentes políticos; submetidos ao controle ideológico e político do Estado *versus* com recursos para produzir um discurso próprio; aldeões *versus* burgueses; e com um lugar social próximo de médicos e advogados por suas funções *versus* próximo de operários por seu nível de renda.

Segundo Enguita (1991), todas essas ambivalências poderiam se resumir em apenas duas, sendo elas: a profissionalização e a proletarização. Pode-se dizer que a profissão docente abrange cinco características: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação. E o trabalho proletário é visto como um processo que tira do grupo de trabalhadores o “controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (p. 46).

Ainda sobre essa questão, Enguita (1991) situa os docentes em um lugar intermediário e contraditório, entre a organização e a posição de trabalhador, caracterizando sua ocupação como uma **semiprofissão**, já que os docentes estão submetidos à autoridade superior tanto no domínio público quanto no privado, recebendo salários baixos e sem poder de determinar os fins de seu trabalho (p. 50).

Fontoura (1992) também salienta claramente uma situação de crise de identidade - ou o que o autor chama de **crise de identidade socioprofissional** - entre os professores atualmente, indicando a existência de uma série de dificuldades acontecendo por decorrência de

transformações sociais, políticas e culturais das sociedades contemporâneas [...] A 'crise' alastra, o 'mal-estar' dos professores aumenta e 'toda a gente' fala da escola e deplora a situação dos alunos que ou 'não sabem nada' ou têm a 'cabeça cheia de coisas inúteis' por 'incompetências' ou inoperância dos professores (FONTOURA, 1992, p. 174-175).

Entre as exigências que são feitas aos professores, estão as das políticas públicas que emperram o trabalho docente – no caso específico de Portugal, país de origem de Fontoura, mas também em nosso país.

Nossas entrevistas evidenciam que os professores estão se sentindo sobrecarregados e insatisfeitos, sobretudo pelo excesso de responsabilização e perda da especificidade do papel de ensinar, traço clássico da cultura docente dos professores secundários (LOURENCETTI, 2004, p. 114).

Ainda a esse respeito, com base em Giroux , Dias-da-Silva (1998)⁴ afirma que

Os reformadores educacionais têm respondido às crises na educação pública principalmente oferecendo soluções que, ou ignoram o papel dos professores na preparação dos estudantes para se tornarem cidadãos ativos e críticos, ou sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam trazer para esclarecer esses problemas.

Essas idéias, que também estão presentes na pesquisa de Lourencetti (2004) e já anunciadas no texto de Nacarato et al. (2000), fornecem um panorama da situação imposta pelas políticas públicas ao trabalhador docente, situação que dificulta e influencia o desempenho profissional e apresenta neste contexto específico (Brasil e, mais precisamente,

⁴ Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101

no Estado de São Paulo) relações de ambigüidade e indefinições ligadas à função docente, interferindo negativamente no seu fazer. Além de todos esses problemas, como afirma Dias-da-Silva (1998), os professores são vistos e encarados como os principais responsáveis pelo fracasso dos alunos, pela falta de interesse dos mesmos e por todos os outros pontos negativos que se referem à educação, causando uma patente situação de mal-estar e estresse, quando, na realidade, se deveria perceber o professor como

Um profissional solitário, que não tem nenhum investimento em sua qualificação e sequer dispõe de tempo adicional para ela. Um profissional que, muitas vezes, está dando muito mais do que recebeu, pois também é fruto desse mesmo sistema de ensino. Sistema que, menosprezando a educação, coloca, em segundo plano, também seus agentes formais, obrigando-os a uma formação limitada e também precária, em cursos que são vistos como concorrentes desprezíveis para os (cursos) profissionalizantes de médicos, dentistas ou engenheiros (DIAS-DA-SILVA, 1998)

Resta saber qual a imagem que predomina entre os membros da categoria docente atualmente, o que abordaremos mais detalhadamente nos itens subseqüentes.

2. O profissional docente: funções, desenvolvimento, identidade e saberes

Para chegarmos a compreender que papel tem o professor atualmente, consideramos necessário rever a função da escola e que tarefas lhe são atribuídas atualmente, assim como o papel do educador e o conceito de identidade profissional. Finalizando o presente capítulo, apresentaremos a concepção de desenvolvimento profissional do professor na perspectiva piagetiana e as considerações referentes aos saberes docentes que interessam ao nosso foco de pesquisa.

2.1 A função da escola na bibliografia educacional e nas propostas oficiais.

Convém, neste momento, tentar delimitar ou reconhecer qual a função da escola, tendo em vista que isto repercute diretamente na identidade do professor.

A escola tem, e não podemos negar, função socializadora; assim como outros grupos de convivência, ela atende e canaliza o processo de socialização com eficiência. Uma das funções sociais da escola é preparar seus alunos para o mundo do trabalho, formar cidadãos para a vida pública (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.14).

A família, os meios de comunicação, os grupos de trabalho, a produção e demais grupos reproduzem as normas sociais; no entanto, a escola, em virtude de sua organização, acaba por introduzir gradativamente os projetos da sociedade. Na escola, os anseios da sociedade começam a tomar forma desde o início da idade escolar e, quando os alunos saem da escola, já estão quase que completamente preparados para o convívio social.

Mas isso não é o mais importante; consideramos que a função principal da escola é transmitir conhecimentos valorizados socialmente que possam servir para compreender, interpretar e conhecer o mundo em que vivemos, em seu espaço tanto físico como social. Segundo Pérez Gómez (1998, p. 22),

A função educativa da escola, portanto, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real – assumido como natural pela ideologia dominante –, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações. Deste modo, explicitando o sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e para a construção sempre complexa e condicionada do indivíduo adulto.

A escola acaba, muitas vezes, reproduzindo fielmente o *status quo* e delimitando o poder e a área de atuação dos seus alunos e futuros cidadãos, estejam eles engajados no mundo do trabalho ou na vida pública, como Pérez Gómez afirmou acima. Ou seja, a escola, os professores e a comunidade se condicionaram a ver e aceitar como natural a formação da sociedade que se perpetua através das gerações. Obviamente, os outros grupos sociais dos quais as crianças, adolescentes e mesmo os adultos fazem parte contribuem significativamente para reforçar ou não a reprodução da atual sociedade, sendo esta uma característica da função social escolar.

Mas, a escola como instituição não está fadada a reproduzir tudo e a todo o momento o que a sociedade impõe. Pérez Gómez (1998) acredita que, apesar das dificuldades, os agentes educacionais, os alunos e a comunidade podem influenciar positivamente para proporcionar aos indivíduos ao menos uma visão mais clara dos mecanismos de controle político, econômico e social aos quais eles, cidadãos, estão submetidos e assim favorecer a participação ativa e direta na sociedade em que estão inseridos. Podemos dizer, então, que a

escola reproduz e produz processos de socialização, embora esta não seja a sua função principal.

Entretanto, não é tarefa fácil da educação conduzir os indivíduos a essa visão crítica dos mecanismos de controle, já que a escola não pode mascarar a realidade e fingir que tem o poder de compensar as desigualdades existentes. Sua função também pode ser vista como a de levar os alunos a reconhecer e lutar por melhores condições na sociedade, e para isto os educadores devem trabalhar com o aluno considerando suas diferenças e não com o grupo de forma homogênea, ou seja, respeitando a personalidade, individualidade e conhecimentos que os alunos possuem.

A escola ainda sofre com a questão da disseminação das informações, da qual os meios de comunicação de massa vêm tomando conta de forma expressiva. O interesse da sociedade não é fornecer ao indivíduo autonomia e controle, mas sim buscar mecanismos para controlá-lo. Partindo desses pressupostos, podemos afirmar que os meios de comunicação reproduzem a cultura dominante e alienam os cidadãos. É nítido atualmente que a escola e os professores competem com esses “transmissores de informações” e os primeiros se encontram em desvantagem com relação aos segundos.

Pérez Gómez (1998, p. 25) acredita que a escola,

apoiando-se na lógica da diversidade, deve começar por diagnosticar as pré-concepções e interesses que os indivíduos e os grupos de alunos/as interpretam a realidade e decidem sua prática. Ao mesmo tempo, deve oferecer o conhecimento público como ferramenta inestimável de análise para facilitar que cada aluno/a questione, compare e reconstrua suas pré-concepções vulgares, seus interesses e atitudes condicionadas, assim como as pautas de conduta, induzidas pelo marco de seus intercâmbios e relações sociais.

Como podemos perceber com Pérez Gómez, a escola possui, sim, uma função socializadora que não podemos desconsiderar, visto que a instituição escolar está inserida em

um universo maior, repleto de relações que, por sua vez, influenciam na sua constituição e funcionamento, assim como na sua tarefa.

Entretanto, entendemos que esta é uma função muito restrita para uma instituição como a escola, que não é capaz de, sozinha, introduzir o indivíduo em um ambiente socializador; é necessário, portanto, o apoio “das demais instâncias que compartilham com ela a responsabilidade de mostrar estilos de vida, valores e práticas dignificantes do ser humano, capazes de melhorar a sociedade” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 54).

Convém esclarecer que não é simples identificar precisamente a função da instituição escolar e as relações que envolvem a educação como um todo. Para Gimeno Sacristán (2001, p. 23), a educação possui cinco grandes objetivos, sendo eles: “a fundamentação da democracia, o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito, a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral, a inserção dos sujeitos no mundo e a custódia dos mais jovens”. Obviamente que esses aspectos se inter-relacionam mesmo que estreitamente e sutilmente.

Gimeno Sacristán (2001, p. 55) define a escolarização como

Um determinado modelo de educação multifuncional que tem ou deve ter uma orientação singular: é alfabetizadora – decodificadora do mundo material e social construído, mostra o mundo criticamente, difunde o conhecimento sistematizado e ordenado, propõe valores cujo alcance requer um autocontrole e uma disciplina racionais – tudo isso com vistas ao melhoramento individual e social

Entendemos que escolarização se refere às atribuições gerais que são feitas à instituição escolar e dentro desta coexistem outras atribuições que são determinadas pelas necessidades do contexto sócio-político de cada instituição.

A esse respeito, Sampaio (2004, p. 198) esclarece que

Uma unidade escolar da rede de ensino público é uma peça no conjunto de um sistema burocrático e hierarquizado, que opera sob normas e padrões uniformes de funcionamento, internamente constitui-se como organização burocrática que se articula ao sistema maior e desenvolve mecanismos específicos à própria complexidade, dentro de padrões semelhantes.

Gimeno Sacristán (2001) faz uma discussão sobre educação obrigatória, em que o fim último é que todos os indivíduos tenham possibilidade de crescer, tratando-se de uma escola comum a todos, “onde a escola possa interferir em sua melhoria e ampliação com uma intervenção meditada, *reflexiva*. A educação escolar não espontânea, mas dirigida pela reflexão dos seres humanos que a regem, que é assumida, encarnada e moldada por cada professor” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p 59, grifos do autor).

Consideramos inevitável a relação entre as atribuições requeridas à escolarização ou à escola como instituição e o papel do professor. Como lembra Chakur (2001, p. 222),

Porque a função de ensinar e educar não é exclusiva do professor, e sim partilhada com outras instituições sociais (família, Igreja, etc.) e grupos informais, a profissão docente não raro entra em conflito com essas outras instâncias – conflito de atribuição de funções (chegando, inclusive, a indefinições que geram falhas de identidade, como veremos) ou de responsabilidade e tomada de decisão quanto à solução de certos problemas de ensino. Embora as decisões do professor geralmente sejam tomadas de modo individual, elas devem obedecer a normas que regulamentam o sistema de ensino e a organização escolar, consideradas, também, as decisões de outros professores que convivem no espaço escolar.

A escola obrigatória tem por função fazer com que todos os alunos progridam e cabe ao trabalhador docente assegurar para que isto ocorra.

A nosso ver, temos por um lado uma escola que parece não saber bem qual o seu papel e os protagonistas dela – alunos e professores – que também parecem não saber o que devem realizar realmente dentro da escola.

É possível supor que, muitas vezes, ao aluno coube a tarefa de manter o interesse por um local onde, na maioria das vezes, são transmitidas informações de um modo mais tedioso e desinteressante que em outros meios de comunicação aos quais ele tem acesso.

À escola coube resolver e tentar delimitar até onde é responsável pelo que lhe é exigido.

Ao professor coube absolutamente tudo, todas as responsabilidades as quais antes tinham seus papéis e seus sujeitos de transmissão bem definidos. Mas, levando em conta as dificuldades enfrentadas pelos alunos, coube também ao educador despertar o interesse quase apagado que o educando tem ou tinha pelo saber.

Foi designado ainda ao professor saber lidar com a indefinição também da escola, já que é na medida em que a escola não define ou “redefine” sua função que fica impossível o educador e, conseqüentemente, o aluno definir as suas.

Entretanto, hoje existe em nossa sociedade, onde todos tentam se eximir das responsabilidades, uma propensão a designar todo e qualquer princípio educativo à escola, quando na verdade participam todos (a escola, a família, a sociedade) do processo educativo de um ser em formação. Não pretendemos aqui excluir todas as responsabilidades dadas à escola atualmente, apenas acreditamos na idéia de que a definição de seu papel é algo que deve ser delimitado dentro de um âmbito social, inevitavelmente político e principalmente pedagógico, que prevaleça a autonomia da comunidade escolar.

Com base nessas considerações é que se deve levar em conta as propostas de políticas públicas que regem a escola no seu contexto específico. Muitas vezes, a função da escola e a natureza do trabalho docente são definidas em textos que aparentemente pretendem auxiliar ou mesmo incentivar o professor em sua lida diária, mas que podem, diferentemente, levar a imprecisões e confusões.

Podemos citar, por exemplo, alguns artigos escritos pelo Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita, e textos de divulgação dos programas “Escola da Família”, “Viver Escola, a Educação Pública na TV” e “Programa Comunidade Presente”. No *site* da Secretária de Educação do Estado de São Paulo⁵, encontramos certas passagens que deixam entrever o que se espera da escola:

O Programa Escola da Família é uma iniciativa que une 6 mil profissionais da educação, 25 mil estudantes universitários e **milhares de voluntários** para criar uma **cultura da paz, despertar potencialidades e desenvolver hábitos saudáveis junto aos mais de 7 milhões de jovens que vivem no Estado de São Paulo** (grifos nossos).

O objetivo do Programa é a abertura, aos finais de semana, de cerca de 6 mil escolas da Rede Estadual de Ensino, **transformando-as em centro de convivência**, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de **qualificação para o trabalho** (grifos nossos).

O programa “Viver Escola, a Educação Pública na TV” consiste em:

Envolver família e a comunidade com as escolas da rede pública de ensino. Por meio de jogos, gincanas eletrônicas e participações interativas pelo site da SEE, o objetivo é **utilizar a TV como fonte agregadora de valores e de união familiar**. [...] O Viver Escola é mais uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem utilizada com **objetivo maior de formar o cidadão**. Viver Escola é mais um passo na conquista de uma **escola pública de qualidade** (grifos nossos).

Quanto ao “Programa Comunidade Presente”,

[...] vem implementar discussões e ações de caráter preventivo que proporcionem **soluções** para algumas das **questões mais emergentes da sociedade**, tais como: **participação, cidadania, comunidade e violência**. [...] **Dessa forma, escola e comunidade estarão criando espaços onde a valorização e o resgate de condições que propiciem uma vida saudável**

⁵ Ver <http://www.educacao.sp.gov.br>

são de fundamental importância para a formação da cidadania (grifos nossos).

Percebe-se pelos objetivos dos programas que todos eles têm um caráter social e visam a formação dos jovens como cidadãos, mas podemos perguntar se a função da escola se restringe a isto, como apontamos anteriormente. Uma outra questão pertinente é a visão da instituição escolar como um espaço a ser ocupado pelo voluntariado e pela comunidade: seria legítimo destinar esse espaço à comunidade em geral?

Outras passagens, agora encontradas em textos de autoria do então Secretário Estadual da Educação, são significativas a respeito da função da escola ou da imagem que se promulga da mesma.

Em artigo intitulado “Mensagem a quem professa o magistério”, divulgando o “Programa Escola da Família”, publicado também no dia 15 de outubro de 2004 no jornal Folha de São Paulo, podemos ler o seguinte:

Locais onde antes nada existia contam agora com a **escola como grande centro comunitário de atividades sociais, artísticas e culturais**. A comunidade foi para a escola, para todas as 5.306 escolas, como deve ser, e passou a acompanhar os seus filhos e filhas, e a fazer parte do **dia-a-dia pedagógico** dessas crianças e desses jovens, praticando e exercendo a cidadania nos espaços escolares, transformados em **centros de convivência** (grifos nossos).

Em artigo intitulado “Escola Solidária – Um sonho possível”, publicado também em 13 de setembro de 2002 na Folha de São Paulo, encontramos:

A escola é um centro de luz e, como tal, precisa gerar mecanismos capazes de iluminar os caminhos e o futuro da sociedade. Temos de dar aos nossos aprendizes a possibilidade de serem os refletores e os condutores de novos e melhores tempos. Nesse sentido, nosso grande desafio é aproximar, cada dia mais, a comunidade da escola, estimulando a interação democrática entre alunos, pais, funcionários e toda a população de seu entorno. [...] mobilização da opinião pública para a **importância da escola como espaço privilegiado para promover o protagonismo juvenil e ampliação de oportunidades e estratégias que facilitem a inserção**

voluntária e responsável dos jovens em atividades socioculturais na própria escola e também em outras instituições de sua região (grifos nosso).

Essas imagens da escola são reforçadas pela mídia, mais especificamente pela televisão, quando se tenta mostrar que um lugar perigoso pela violência se torna um espaço maravilhoso para o trabalho, pela ação dos voluntários, quando a escola se torna, com a ajuda de todos, a instituição ideal.

Não pretendemos desconsiderar toda a validade desses programas, apenas gostaríamos de ressaltar as implicações que trazem para a conformação da função da escola e do papel do professor, contribuindo para uma descaracterização da identidade da escola e de seu real significado.

Alguns autores têm afirmado que a educação e a escola vivem uma crise (ESTEVE, 1995; GIMENO SACRISTÁN, 2001; LOURENCETTI, 2004; NACARATO et al., 2000; NÓVOA, 2002; SAMPAIO e MARIN, 2004) e, tal qual sugerem Enguita (1991), Fontoura (1992) e Vianna (1999), os professores vivem uma crise de identidade profissional.

Todo esse cenário leva o profissional docente a atender a algumas determinações no seu trabalho diário. Algumas mudanças atingem diretamente o fazer docente, por isso o professor acaba procurando modos de lidar com tais mudanças e, quando não encontra meios para isso, entra em uma crise de identidade, incluindo o que Esteve (1999) chama de “mal-estar-docente”, que pode ser decorrente de diversos fatores, alguns de ordem pública e institucional e outros de ordem pessoal, como veremos adiante.

Reconhecemos, porém, que a escola não dá conta de todas as exigências que se lhe fazem, porém, cabe essencialmente a ela se responsabilizar pela organização e transmissão de conhecimentos e bens culturais, fornecer subsídios para que os alunos reflitam sobre as informações que recebem oriundas dos diferentes meios, ambientes e grupos que a sociedade oferece.

2.2 A função e a identidade profissional do professor.

Neste item definiremos alguns conceitos importantes quando se trata da **função docente**. Inicialmente, trataremos de algumas questões referentes à profissionalidade e a função do professor. Em seguida, enfocaremos a função do professor diante das leis que regem a educação brasileira e finalizaremos dando uma idéia, de maneira breve, do que sejam os papéis sociais e suas implicações para o professor e a questão da identidade.

Como afirma Gimeno (1991), um dos âmbitos da profissionalidade docente que nos remete às funções do professor é referente à sua prática, seja ela relacionada ao funcionamento do sistema escolar, ao âmbito organizativo ou à que se refere ao interior da sala da aula. Para entendermos melhor, veremos cada uma em particular.

Quanto às **práticas pedagógicas de caráter antropológico**, configuram-se em diferentes formas de conhecimento que se inter-relacionam, sendo que o ensino não possui um saber especializado e os professores ao mesmo tempo em que ensinam, também aprendem. Segundo Gimeno (1991, p. 71), “a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais”.

Uma outra prática é a **institucionalizada** que contém as exigências específicas do posto de trabalho do professor. Esta prática supõe que a função dos professores está ligada a suas configurações históricas estabelecidas entre a burocracia que governa a educação e os professores; estes têm seu trabalho condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos. Este âmbito da prática pressupõe, ainda, **práticas institucionais** que se relacionam ao funcionamento do sistema escolar (processos seletivos de acesso e avaliações dos alunos, por exemplo); **práticas organizativas**

relacionadas ao funcionamento da escola, que abrange os professores individual e coletivamente (a forma de trabalho conjunto dos professores, a articulação dos saberes e das disciplinas, a organização das turmas, a divisão do tempo e do espaço escolar, por exemplo); e ainda as **práticas didáticas** que são de responsabilidade imediata dos professores, contemplam uma função ligada aos conteúdos técnicos e restritos (atividades num contexto de comunicação interpessoal) (p.73).

A última dimensão da prática apontada por Gimeno Sacristán (1991) são **as práticas concorrentes**, que constituem atividades fora do sistema escolar, mas que exercem influência direta sobre a função dos professores (desenvolvimento curricular regulado pela administração educativa, os materiais didáticos oriundos destas, os mecanismos de supervisão das escolas e controle dos professores, assim como a política educativa).

É importante lembrar, segundo Gimeno Sacristán, que “o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa” (p.74), já que muitas vezes pode não ter escolha em suas decisões e acaba se adaptando às condições e requisitos impostos pelos contextos de que participa; obviamente que este professor pode também assumir uma posição crítica para intervir no contexto.

Gimeno Sacristán (1991, p. 77) afirma, também, que “a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.)”.

De acordo com Imbernón (1994), a tarefa educativa diz respeito a uma “atividade laboral permanente” utilizada como um meio de vida, sendo o professor como profissional sinônimo de “professor trabalhador”. Trata-se também de uma “atividade pública”, pois se insere em um contexto social, econômico e político que requer desse profissional a tomada de decisões, além do que requer, igualmente, para a entrada na profissão, uma formação

específica em diversos conhecimentos e capacidades. Finalmente, trata-se de uma “atividade compartilhada”, pois foge ao domínio do individual, sendo um problema sócio-político.

Tendo em vista tais considerações, o autor define **função docente** como

o exercício de algumas tarefas de caráter laboral educativo a serviço de uma coletividade com algumas competências na ação de ensinar, na estrutura das instituições nas quais se exerce esse trabalho e na análise dos valores sociais (IMBERNÓN, 1994, p. 22).

Para Imbernón (1994), a função docente vive uma indefinição nas competências características do trabalho docente. Segundo ele, a função do professor “comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de coresponsabilização com outros atores sociais (p. 23)”, não podendo ser tratada como uma função meramente técnica. O autor afirma, ainda, que a função docente

está então em um equilíbrio entre as *tarefas profissionais*, na aplicação de um conhecimento, *o contexto* em que se aplicam, o compromisso ético de sua função social e a *estrutura de participação social* existente nesse momento e na qual se está comprometido (p. 23, grifos do autor).

Pérez Gómez (1998, p. 353), por sua vez, comenta sobre a vertente compensatória da escola, define e posteriormente classifica o docente como um

[...] profissional interessado e capacitado para provocar a reconstrução do conhecimento experiencial que os alunos/as adquirem em sua vida prévia e paralela à escola, mediante a utilização do conhecimento público como ferramenta conceitual de análise e contraste.

Para isto, o autor estabelece quatro perspectivas básicas da função do professor. São elas:

Perspectiva acadêmica: concebe o ensino como transmissão de conhecimento e o professor como **especialista e transmissor do saber**. Dentro desta perspectiva, o autor

menciona dois enfoques: o *enciclopédico*, em que a tarefa do professor se resume apenas a transmitir saber, e não há preocupação com a didática; e o *compreensivo*, em que o professor coloca os alunos em contato com aquisições científicas; ele não é visto como uma enciclopédia, e sim como um intelectual e há uma maior preocupação com as técnicas didáticas.

A segunda perspectiva é a **técnica**, em que o professor é visto como técnico, alguém que resolve problemas aplicando as teorias técnicas científicas; esta perspectiva se baseia no modelo da racionalidade técnica e coloca os docentes subordinados aos produtores de ciência.

A perspectiva **prática** oferece o modelo do professor artesão, artista, ou profissional clínico que deve desenvolver suas sabedorias e criatividade para enfrentar desafios. Esta perspectiva possui dois enfoques diferentes: o tradicional e o prático reflexivo.

O enfoque **tradicional** preconiza a transmissão de conhecimento de geração a geração, é caracterizado por uma prática não reflexiva, rotineira e isolada dos demais professores e sem esta reflexão o pensamento dos professores novatos se modificam depois do convívio com os colegas.

O enfoque **prático reflexivo** sofre influência de várias correntes e vários autores, tais como Stenhouse, Griffin, Schön e vários outros, cada um contribuindo de forma diferente. Entretanto, tentam superar a relação existente entre o conhecimento e a prática, procurando analisar como os professores enfrentam seus problemas no cotidiano e de que recursos lançam mão para isto.

A última perspectiva colocada por Pérez Gómez (1998) é a da **reflexão na prática para a reconstrução social**. Aqui o professor é entendido como um profissional autônomo e que reflete sobre sua prática para compreender os processos de ensino-aprendizagem. Esta perspectiva se divide em dois enfoques:

Enfoque de **crítica e reconstrução social**: dá prioridade para o pensar criticamente sobre a ordem social. O professor é um intelectual transformador com o compromisso de provocar a consciência e análise crítica da comunidade em que vive.

Enfoque de **investigação-ação e formação do professor para a compreensão**: aqui os professores refletem sobre sua prática e usam isto para melhorar a qualidade de sua ação. Ele é na verdade um investigador da prática, como ela se dá naturalmente e, posteriormente, experimenta intervenções neste ambiente da prática para sanar as dificuldades.

Um autor que se preocupa em analisar a profissão docente em seu contexto é Esteve (1995). Comenta que, por decorrência das mudanças sociais (passagem de um sistema de ensino de elite para o ensino de massas que traz aumento da demanda de professores e alunos; mudança na situação de ensino; novas políticas de reforma educativa; e o “choque do futuro”, em que há substituição do mundo que o professor conhecia por um totalmente desconhecido, etc), os professores acabam por executar suas funções não como deveriam ou gostariam, ficando subjugados como responsáveis pelas más condições do ensino.

O cenário brasileiro, assim como o internacional, também vive um período de freqüentes mudanças sociais. As novas tecnologias se apresentam rapidamente e, de acordo com Gatti (1997), a informação e a comunicação se destacam nessas mudanças. Esta autora menciona, ainda, a

abertura de fronteiras entre países, os programas de intercâmbio, a mobilidade internacional, turística, cultural e comercial, pondo em contato continuado culturas e costumes contrastantes causando curiosidade, perplexidade, geração de novos padrões de referência históricos, éticos e de formas de conhecimento (p. 2).

Essas mudanças geram novas relações nas formas de trabalho (trabalho em tempo integral, numa única instituição, aliado a outros níveis de atividades e formação, ampliação da

cultura) que se configuram diferentemente em relação ao nosso país, já que o Brasil possui uma grande diversidade cultural e extensão territorial.

É exatamente este contexto de indefinição de funções que leva os docentes à sensação de “mal-estar”. Segundo Esteve (1999, p. 31), as atitudes dos professores atualmente podem ser facilmente contestadas e, além disso, é designado aos professores “desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem equilíbrio muito instável em vários terrenos”. Seria necessário que os professores repensassem o seu papel e como a mudança social interfere nele para que não se tomasse o professor como o único responsável pelos problemas do ensino.

Esteve (1995) e Nóvoa (2002) salientam, também, um aumento nas exigências que são feitas ao professor, já que existe um maior número de responsabilidades que lhe são atribuídas. Segundo Esteve (1995, p. 100), exige-se do professor atualmente: “ser facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual etc., a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma”.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 **prevê como função do professor no Artigo 13º:**

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem do aluno;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

E para que o profissional da educação esteja **apto para exercer tais funções**,
estabelece no Artigo 61º que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Na “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso Superior” de maio de 2000, publicado pelo Ministério da Educação, no item Diretrizes para a Formação de Professores, estabelece-se que “a formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor”. A partir daí sugere competências referentes ao

comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; competências referentes à compreensão do papel da escola; competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2000, p. 50).

Essas funções nos parecem vagas, pois não há definição de atribuições próprias do ensino. Entretanto, são essas diretrizes que regem a educação nacional.

O professor no contexto brasileiro, especialmente em documentos oficiais do Estado de São Paulo, parece sofrer uma descaracterização de sua função. Assim como já apontamos no caso da função da escola, são divulgadas pela Secretaria Estadual de Educação e seus

Programas, atribuições que fogem ao domínio dos professores, cabendo a estes apenas acompanhar os voluntariados, ou os alunos e pais para a execução das atividades.

No *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo encontram-se alguns textos do próprio secretário que definem atribuições *sui generis* ao professor que, a nosso ver, podem chocar-se com o seu papel de responsável pelo ensino de conteúdos a novas gerações.

De acordo com o secretário, a **função mais importante do professor:**

[...] **é gerenciar sonhos.** Mas nesse mister a amplitude da tarefa é maior que isso: **instigar obreiros, fazedores, estimular a inspiração que leva ao domínio do sonhar e do realizar.** Iniciativas em torno desse conceito é que constituem os elementos essenciais para o aprendizado, e que levam a criança e o jovem a aprender a ser, a conviver, a conhecer, a fazer. São atitudes que permeiam todas as tradicionais disciplinas, porque o aluno não pode ser um repetidor de fórmulas decoradas. **Tem que ser um cidadão, um humanista.** [...] Para concretizar essa compreensão do universo do magistério, os professores têm, de seu lado, **a vocação e a dedicação,** e pelo lado da instituição estadual, o apoio que merecem para serem os viabilizadores da vivência ensino-aprendizagem (grifos nossos).

Podemos perceber, em poucas linhas, qual deve ser a idéia vigente da função docente no Estado de São Paulo e ainda algumas imagens de professor que permeiam o contexto atual do ensino paulista em 2004. Parece ser uma constante nessas publicações afirmações desse tipo, já que, em 27 de maio de 2003, no jornal “A Tribuna” da cidade de Santos, em artigo chamado “Educar é um ato de coragem e afeto”, o Secretário da Educação ressalta:

Educar é um ato de cumplicidade, de troca, de amor. Educar é ato de vida, o caminho e o encontro da felicidade. Educar é arquitetar e construir o futuro, **é o abnegado ofício de plantar e colher.** [...] Assim, podemos afirmar que **a educação é um ato de coragem e afeto.** Coragem, porque não será a máquina ou o computador que substituirão o maestro da orquestra, o regente do processo de saber, a essência da educação: o professor. Nesse contexto, a educação torna-se ainda mais importante. **Afeto, porque educar é um ato de amor ao próximo e a si mesmo.** Quem educa não apenas ensina como, permanentemente, aprende. Crescem ambos os que estão envolvidos nesse diálogo, o mestre e o aprendiz. Porque se confundem na mesma pessoa, na troca de conhecimento. **Na evolução pelo saber. No equilíbrio do amar e ser amado, do dar e receber** [...] o papel do professor tornou-se ainda mais importante. O ato de ensinar, de aprender e, junto com os alunos, descobrir novos e maiores horizontes passou a exigir ainda maior

empenho e dedicação. No mundo globalizado, para que o professor consiga cumprir o seu compromisso de preparar de forma ampla para a vida cada um de seus alunos, é preciso ter em mente mais do que um bom projeto pedagógico, um bom aparato didático – **é indispensável ter coragem e dar afeto** (grifos nossos).

Em um outro artigo intitulado “A importância do professor”, de 14 de agosto de 2002, publicado no jornal “A Tribuna”, da cidade de Santos – SP, professa:

Educar é uma missão [...] Cabe aos educadores conceder às crianças e jovens o direito de escolha, a partir do momento em que aprenderão sobre a importância de todos os personagens da ópera, inclusive os que optam por ficar nos bastidores. **A nobreza do magistério** reside justamente na capacidade de **transmitir aos aprendizes a beleza e a grandiosidade dessa magnífica experiência que é a vida** (grifos nossos).

Pode bem ser que essas imagens e funções docentes publicadas desde 2002 nas mensagens aos professores estejam acirrando em nosso contexto a indefinição dos professores quanto a sua real função: ensinar ou amar? Preparar os alunos para as provas do Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) ou dar conta do conteúdo da disciplina (como ressalta LOURENCETTI, 2004), já que sabemos que existe certa “pressão” das secretarias e diretorias de ensino para que os alunos se saiam bem – a qualquer custo – nas avaliações? Mais uma vez nos deparamos com imagens ambíguas com relação ao papel do professor e a sua identidade. Parece que esse caráter de ambigüidade e a indefinição de função não mudaram muito no decorrer do tempo, já que chegamos ao século XXI assim como em épocas mais distantes.

Para os autores Berger e Luckman (1985, p. 103), papéis sociais fazem parte de um acervo de “conhecimentos comuns” e exigem uma coletividade de “atores”. É importante destacar que, segundo esses autores, a construção de papéis é algo necessário à institucionalização das condutas sociais e são esses papéis que, por sua vez, tornam o mundo real aos indivíduos que assumem determinados papéis onde “toda conduta institucionalizada

envolve certo número de papéis. Assim, os papéis participam do caráter controlador da instituição” (p. 104).

De acordo com o papel que o indivíduo desempenha ou representa é que se estabelecem os conhecimentos, normas, valores e emoções socialmente legitimados para aquela determinada função. No caso do professor, isto significa que ser educador nada mais é do que desempenhar uma determinada função na instituição escolar que, por sua vez, implica em assumir um papel reconhecido socialmente e que representa conhecimentos e valores específicos e uma dada ordem institucional.

Chakur (2000a, p. 74) é uma autora brasileira que se preocupou em identificar os vários papéis e atitudes que o professor deve cumprir e que fazem parte da profissionalidade docente. São eles: **competência em habilidades técnico-pedagógicas** (selecionar e organizar objetivos, conteúdos, procedimentos, materiais e recursos didáticos e ainda preparar e aplicar instrumentos de avaliação); **competência em habilidades psicopedagógicas** (saber lidar com diferentes personalidades e comportamentos); **responsabilidade social** (preparando os alunos para a cidadania); **comprometimento político** (aspecto ideológico compatível ou não com o sistema estabelecido); **o engajamento na rotina institucional** (conhecer e seguir normas das instituições de ensino); **investimento na própria formação** (buscar informações e conhecimentos pertencentes à profissão).

A função docente é parte central da identidade profissional do professor, visto que é principalmente a partir do conjunto de atribuições que cabem ao professor e ao seu posto de trabalho e de sua imagem que a identidade do professor é construída.

A função docente tem relação direta com sua imagem social e, como vimos anteriormente, a imagem do professor historicamente construída sofreu muitas mudanças no decorrer do tempo e isso fez com que os professores redefinissem seu papel e sua função de acordo com as mudanças que alteram as relações de seu trabalho. Para Esteve (1995, p. 95),

a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social.

Obviamente, que a imagem social não determina sozinha a identidade; no entanto, é um dos fatores que contribuem para que o professor elabore sua identidade coletivamente.

A questão da **aquisição da identidade** é amplamente discutida no domínio sociológico, psicológico, antropológico, dentre outros, sendo abordada por diferentes campos da ciência e podendo ter perspectivas diferentes, dependendo do autor que se toma como referência. Por isso podem ser encontradas relações tênues e conflitantes quanto à definição do conceito, pois se trata de um conceito polissêmico. Iniciaremos tratando o conceito de identidade no que diz respeito ao indivíduo, ao coletivo e, posteriormente, ao profissional docente.

Em linhas gerais, o processo de formação de identidade tem início na fase infantil, já que as crianças assimilam traços e características de pessoas e objetos externos. É um processo interno ao indivíduo, mas que ocorre de acordo com sua cultura e categoria social, sendo que a linguagem também contribui para tal. O desenvolvimento do “eu” depende, em grande parte, das pessoas ou grupos de pessoas com os quais nos identificamos, mas isto nunca ocorre em níveis iguais; a intensidade desta identificação é variável.

A história da vida de um indivíduo é marcada por uma sucessão de mudanças de identidade, que envolvem, necessariamente, a substituição dos traços de identificações anteriores por novos. Peck e Whitlow (1976), referindo-se a Rogers, afirmam que a figura do “eu” é tratada como um padrão organizado de percepções, sentimentos, atitudes e valores com os quais o indivíduo se identifica, sendo o “eu” a base de sua experiência. Existe ainda o “eu ideal”, que é a pessoa como ela gostaria de ser. Isso implica que, posteriormente, o indivíduo pode adquirir um determinado comportamento que influenciará na sua escolha profissional.

Percebemos no decorrer das leituras que a aquisição da identidade pessoal antecede à profissional e se cristaliza a partir de identificações infantis que na adolescência são retomadas, sendo nesta etapa que o indivíduo, segundo Erikson (1972) amadurece o suficiente para o convívio em um determinado contexto social.

Para Giddens (2002), a identidade pessoal pode ser encontrada no comportamento ou nas reações das pessoas e dos outros, na capacidade que o indivíduo possui de manter sua biografia particular, ou o que o autor chama de “narrativa particular”.

A biografia do indivíduo, para que ele mantenha uma interação regular com os outros no cotidiano [...] deve integrar continuamente eventos que ocorrem no mundo exterior e classificá-los na “estória” em andamento sobre o eu (p. 56).

O referido autor se reporta, ainda, à auto-identidade como sendo o resultado “das continuidades do sistema de ação do indivíduo” (GIDDENS, 2002, p. 54), devendo ser criada e sustentada através das rotinas nas atividades reflexivas, processos que pressupõem uma consciência relativa. Giddens (2002, p. 54) define auto-identidade como sendo,

o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia. A identidade ainda supõe a continuidade no tempo e no espaço: mas a auto-identidade é essa continuidade reflexivamente interpretada pelo agente. [...] ser uma ‘pessoa’ não é apenas ser um ator reflexivo, mas ter um conceito de uma pessoa.

Para Berger e Luckmann (1985), a identidade se configura como um elemento-chave da subjetividade e da sociedade, formando-se, sendo remodelada através dos processos e relações sociais. As identidades são singulares ao sujeito e produzidas a partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social na qual ele está inserido, sendo a “identidade um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (p. 230).

Esse processo, segundo Mogone (2001, p. 16), se dá desde cedo quando o indivíduo adota papéis e atividades das outras pessoas que lhe parecem significativas, adquirindo sua identidade subjetiva, ou seja, a identidade se mantém, se modifica e remodela-se em uma dialética entre o “eu/outros”.

Berger e Luckmann (1985, p. 232) ressaltam um ponto importante no aspecto processual da formação de identidade, que é a dialética entre a psicologia e a sociologia, apontando a importância das teorias psicológicas como legitimação dos “procedimentos de conservação da identidade e da reparação da identidade estabelecidos na sociedade, fornecendo a ligação teórica entre a identidade e o mundo, tal como ambos são socialmente definidos e subjetivamente apreendidos”, assim como a importância do contexto sócio-cultural no qual o indivíduo se encontra.

De acordo com Vianna (1999), a identidade pode ser definida essencialmente como algo subjetivo, e se trata de um conceito que foi abordado inicialmente apenas como análise da personalidade, obviamente pertencente ao campo da Psicologia, e apenas a partir de 1960 é que o conceito de identidade começa a ser abordado do ponto de vista sociológico, visto que a Sociologia passa a se preocupar não somente com o mundo externo, mas também com o indivíduo, com o “eu”, com o ator das relações sociais.

Vianna (1999, p. 50), reportando-se a autores como Peter e Brigitte Berger, indica quatro aspectos dessa identidade individual. O primeiro é que o indivíduo possui capacidade de transformar sua identidade de acordo com as sucessivas fases de sua vida, sendo rápido nessa transformação. O segundo é a diferenciação dessa pluralidade. O terceiro tem a ver com sua capacidade de refletir sobre seus projetos, decisões e subjetividade. E o último aspecto é relacionado à centralidade do indivíduo (liberdade, autonomia e direito).

A autora sustenta que um aspecto importante para a definição de identidade é a “tensão entre imutabilidade e dinamicidade”, sendo a identidade “o conjunto de

representações do eu pelo qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros” (VIANNA, 1999, p. 51).

Considerando esta definição, podemos afirmar que a identidade individual não é algo estático, mas sim um processo em constante mudança, fornecendo relações entre a experiência individual e a vida social. Apoiando-se em Osorio, Vianna (1999, p. 52) afirma que a identidade é um processo de

construção histórica reajustada ao longo das diferentes etapas da vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa atua, uma construção que exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas nos quais ele está inserido.

Assim como Vianna (1999), Pimenta (1997, p. 07) afirma ser a identidade um “processo de construção do sujeito historicamente situado”.

É possível perceber que alguns autores concordam com a definição do termo identidade e com relação ao processo de sua construção. Segundo Mogone (2001, p.19), para autores como Goffman, Berger & Luckmann, Kaufmann, Dubar e Ciampa,

a identidade se caracteriza como um processo de mudança e alteridade, onde os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais, podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação, mas não são, de forma nenhuma, uma característica estática ou acabada.

Estes autores afirmam que a aquisição da identidade se configura em um processo inacabado e contínuo que sofre mudanças através dos tempos.

Considerando as afirmações de Vianna (1999) e de Pimenta (1997), podemos perceber que a identidade não se dá apenas no campo individual, mas também no coletivo. Claude Dubar é um dos autores que não desconsidera o fato de a construção da **identidade coletiva**

obedecer também a trajetórias individuais, ou seja, existe uma correlação entre os dois campos, sendo a identidade social construída pela história dos indivíduos (VIANNA, 1999).

A identidade coletiva não é decorrência direta da individual, mas sim uma identidade que possui outro “sistema de relações ao qual os atores se referem e em relação ao qual tomam referimento” (VIANNA, 1999, p. 52). Entretanto, existem aspectos da identidade individual que influenciam na coletiva, sendo eles: “a subjetividade, a multiplicidade, a tensão entre mudança e permanência” (p. 53)

Com base em diversos autores, Vianna (1999) entende a construção da identidade coletiva como um processo que se reforça através da identidade individual, em que o eu e o futuro diminuídos, ressaltando apenas algumas preferências e certa continuidade individual. Obviamente que a personalidade influi no comportamento, mas, coletivamente, são as ações e não apenas o indivíduo em si o responsável pela identidade. Segundo Vianna (1999, p. 58),

A identidade coletiva é, portanto, um processo no qual os atores produzem “quadros cognitivos” comuns de compreensão da realidade na qual atuam e que lhes permitem calcular os custos e benefícios da ação com base nas negociações estabelecidas, nas “relações entre os atores” e no “reconhecimento emocional”. São dois tipos de motivação para a ação: as relações para a finalidade do grupo e as relações interpessoais, de convívio.

E o processo de construção dessa identidade coletiva, afirma Vianna (1999, p. 59), apresenta três características, sendo elas: “a tensão entre permanência e mudança; a tensão entre as relações internas e externas do ator coletivo; e a tensão entre o comportamento baseado nos cálculos de custos e benefícios da ação e a conduta cuja base é a identidade entre os atores”.

Para Dubar (1997), a identidade social é marcada por dualidades. E a primeira delas se relaciona à identidade para si e a identidade para o outro. Com base em autores como Erikson e Laing, o autor afirma que a identidade nunca está acabada, o eu é instável e as crises de identidade são ligadas a fissuras internas do eu.

Segundo esses autores (DUBAR, 1997), a identidade para si depende do olhar, já que “eu só sei quem eu sou através do olhar do outro”; por outro lado, devemos considerar que a experiência do outro nunca é diretamente vivida por si, e por conta disso acabamos forjando uma identidade para nós próprios. Este processo é algo intimamente marcado pela incerteza, pois

Eu nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável (DUBAR, 1997, p. 104).

Com base nessas prerrogativas é que Dubar define identidade social como “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p. 105). Apesar da dualidade existente na identidade social, segundo esse autor, existe algo de comum entre esses dois processos (identidade para si e para o outro).

Relacionando a identidade coletiva com a profissão docente, Vianna (1999) afirma que essa identidade é produzida por muitos indivíduos que interagem, constroem e negociam repetidamente as relações que ligam uns aos outros, e entra em conflito com as imagens da docência, considerando que algumas dessas imagens sofrem ou sofreram mudanças e outras se mantêm como referência para a organização. É importante considerar que é necessário aos professores reconhecerem o que os agrupa e os faz agir em conjunto. Os condicionantes externos interferem de um modo ou de outro na construção da identidade coletiva, já que

Ninguém, individualmente ou coletivamente, constrói sua identidade independentemente das definições sociais elaboradas a seu respeito. A dimensão relacional da identidade coletiva impõe a alteridade como parte do processo de sua constituição. Esse é um grande desafio para as ações coletivas docentes, pois a imagem social muitas vezes difundida da docência

assumiu um caráter negativo, associado ao processo de sua degradação nos anos 80, e que ainda permanece na imagem consolidada do magistério nos anos 90 (VIANNA, 1999, p. 70).

Berger e Luckmann (1985) mencionam que existem alguns tipos de identidade coletiva, cujas imagens são facilmente reconhecíveis, não deixando dúvida a qualquer pessoa (por exemplo, o americano e o francês). Esses tipos de identidade são produtos sociais.

A identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a **identidade profissional** do indivíduo. A esse respeito Pimenta (1997, p. 07) define que a identidade profissional do professor

se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Os antecedentes sócio-econômicos, o tamanho da cidade natal, as experiências com outros professores, os conselhos de amigos, professores e pais, as identificações com um adulto admirado, as experiências passadas, além de aspectos profissionais específicos, tais como segurança, prestígio, salário e condições de trabalho, influenciam e contribuem para a construção da identidade docente.

Soares (1987) trata da identidade profissional relacionando-a com a escolha da carreira. Segundo ela, essa escolha desenvolve-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada no conceito do “eu”, e a gradual, centrada no coletivo. A escolha da carreira é realizada a partir de influências que determinam o “eu” da pessoa. Nela o indivíduo identifica-se com toda uma sociedade, incorporando em si os papéis e atitudes valorizadas (qualquer que seja a interiorização, só se realiza quando há identificação). O indivíduo assimila atitudes e papéis de modo a torná-los seus, identificando-se com estes e

a si mesmo; há uma contínua e mútua identificação entre nós, vivemos em um mesmo mundo e participamos cada qual do ser do outro.

Para Dubar, a identidade profissional e a **identidade profissional docente** não devem ser confundidas com a identidade social, mas ambas mantêm uma relação muito estreita. Retomando as idéias desse autor, Mogone (2001, p. 24) afirma que

O trabalho está no centro do processo de construção/desconstrução/reconstrução das formas identitárias profissionais porque é pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade. É também apropriando-se do seu trabalho, conferindo-lhe um sentido, isto é, dando-lhe ao mesmo tempo uma significação subjetiva e uma direção objetiva, que os indivíduos acedem à autonomia. Quando este processo é perturbado, é que o trabalho perde a sua centralidade e a crise social toma aspectos dramáticos que provocam formas diversas de perda de identidade e múltiplos sofrimentos. [...] o processo de socialização e identidade da profissão vai se dando, quando o indivíduo, tomando conhecimento das regras, normas e relações e entre os atores de sua profissão, vai realizando trocas entre sua identidade social e a identidade da profissão. Sob esta perspectiva, a questão de como se constrói a identidade profissional docente, poderia ser respondida da seguinte forma: ao se apropriar de normas de conduta e procedimentos dentro de uma profissão, o indivíduo realiza trocas entre o que ele é socialmente e o que a profissão normatiza que deve ser e, desta forma, estas trocas são incorporadas em seu “modo de ser” profissional.

Pode-se afirmar que, seja na Psicologia ou na Sociologia, a identidade deve ser entendida como um processo que dá à constituição do sujeito maior importância, não devendo ser entendida como algo estático e definido (Vianna,1999). Ou seja, a identidade profissional, pautada na identidade coletiva e pessoal, encontra-se na interface entre o psicológico e o sociológico. Nesse sentido é que a identidade profissional do professor não pode ser tratada somente sob o aspecto psicológico, visto que a profissão docente se insere em um contexto institucionalmente regulado, possuindo elementos sociais. Vianna (1999, p. 71) ressalta, ainda, a importância da relação de pertencimento a uma identidade profissional do que a autora chama de “‘nós’ professorado, ‘nós’ magistério”.

Para Arroyo (2000), ser professor invade nossos espaços pessoais, “é o outro em nós”. O professor reluta contra essa característica, reduzindo “o magistério a um tempo profissionalmente delimitado. E tendo cumprido esse tempo esquecer de que somos professores” (p. 28). Para este autor, a imagem do professor está atrelada diretamente à imagem social do magistério e a identidade coletiva e pessoal é uma procura constante entre os professores; “espera-se que a competência defina ou altere o imaginário social sobre nosso ofício. Nos libere da máscara” (p. 29).

Para Arroyo (2000), as imagens e auto-imagens dos professores são diversas e difusas, não existindo uma imagem única. Para os professores de Educação Infantil, a imagem é difusa e pouco profissional; para as professoras primárias ela se torna mais definida, em que existe um predomínio da “competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças” (p. 30); aflora entre os professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e de Ensino Médio uma “indefinição profissional e pessoal que tem sua origem na indefinição social” (p. 31).

Se, por um lado, “possuem competência técnica em sua área”, por outro,

não incorporaram a figura do educador, condutor da adolescência e juventude como a professora incorporou o cuidado, a dedicação e o acompanhamento da infância. Nem conseguiram incorporar, ainda que licenciados, os traços da imagem de docente, professor de um campo do conhecimento, reservado ao professor universitário, socialmente definido com um estatuto de competente (p. 30).

Segundo Arroyo (2000, p. 32), a tarefa de um educador nasce atrelada a tarefas sociais. O reconhecimento social de um profissional advém também do reconhecimento social que se tem para com a sua área de atuação e para com os sujeitos com os quais lida: “O caminho para saber quem somos, que reconhecimento social temos, é olhar para o reconhecimento social da infância, adolescência e juventude com que trabalhamos”.

Brzezinski (2002) é mais uma autora brasileira que trata da questão da identidade profissional docente. Afirmar que a identidade do professor configura-se em uma identidade coletiva que se refere à identidade pessoal (para si) e à identidade social (para outrem). Para ela, essa identidade coletiva é “processada pelos sujeitos e pelos grupos sociais que reorganizam significados conforme a influência das tendências sociais e dos projetos culturais, enraizados na sociedade” (p. 9).

Um dos espaços relatados como importantes para a construção da identidade, de acordo com Brzezinski (2002), encontra-se nas associações e sindicatos da categoria profissional docente, assim como nas políticas educacionais que acabam por manter o atual *status* da profissão. É por meio da identidade do professor que se desenvolve um processo de profissionalização que, por sua vez, vem sendo prejudicado considerando a realidade dos sindicatos e das políticas educacionais.

Já Garcia, Hypolito e Vieira (2005) apontam, em artigo recente, o quanto são significativos os discursos veiculados pelas políticas e pela mídia em geral sobre a identidade do professor e suas representações. É possível, inclusive, a divulgação de um determinado tipo de identidade e, segundo os autores, os professores da escola pública do Ensino Fundamental e Médio vêm sendo apontados como “os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos” (p. 47).

Os autores (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 48) ressaltam que, obviamente, as identidades docentes não são formadas somente a partir de concepções negativas, mas que estas acabam por influenciar significativamente a formação da identidade do professor. Segundo eles, os professores “negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções”.

O processo de aquisição da identidade passa por muitas dificuldades em sua constituição, seja no que se refere às dificuldades impostas pelo novo contexto social trazido pela modernidade (GIDDENS, 2002; VIANNA, 1999), seja pelos resquícios históricos da profissão docente, como apontamos em outro texto (PAGANINI-DA-SILVA, 2000, p.23):

A afirmação de uma identidade profissional é algo relativamente novo entre os próprios docentes, talvez porque historicamente estereotipou-se a idéia de que o professor, em especial o das séries iniciais, assim como a escola é uma extensão da família e, portanto, o(a) professor(a) uma “segunda mãe” que deve dedicar-se com afinco a cuidar do seu filho e zelar pelo bem do mesmo.

Reforçando essas idéias sobre a identidade do professor, tomaremos algumas pesquisas empíricas brasileiras, mais ou menos recentes, que tratam do tema direta ou indiretamente.

Iniciaremos pelo estudo realizado por Lima (1996), em conclusão de seu doutoramento, intitulado “Começando a ensinar: começando a aprender?”, com cinco alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, realizado sob os moldes de uma pesquisa qualitativa, sendo feito um trabalho de campo, entrevistas, reuniões, análise da aplicação de regências das alunas do curso de Pedagogia em um Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). A pesquisa teve como objetivos saber quais as concepções das alunas quanto a ensinar e aprender, e como se caracterizava a atuação destas participantes que iniciavam seu trabalho como professoras. Visava saber, também, como se dava o processo de reflexão entre pensamento e atuação e qual a sua contribuição para a formação das futuras professoras (a análise levou em conta as regências aplicadas pelas participantes no curso de magistério, no qual estagiavam). Foi um dos pré-requisitos para a escolha das participantes o fato de elas serem alunas que se destacavam e nunca terem trabalhado antes.

Entre outras coisas, a autora conclui que ser professor é “tornar-se professor: processo interminável, que começa antes da formação básica e se prolonga para além dela através da formação continuada” (LIMA, 1996, p. 30), e que “o ensino é essencialmente uma profissão de aprendizagem e o professor é um membro da comunidade cultural” (p. 34). A autora segue comentando as idéias de Zalbaza, afirmando que “os docentes desenvolvem em sala de aula uma atividade complexa que tem, fundamentalmente, dois componentes: o da atuação e o dos pensamentos (estes representados por juízos, crenças, teorias implícitas etc)” (LIMA, 1996, p. 31).

Levando em conta tal pesquisa, não é possível entendermos o trabalho do professor dividido entre o pessoal e o profissional, já que um está intimamente ligado ao outro. É freqüente encontrarmos nos relatos de pesquisa, como em Lourencetti (1999; 2004), os participantes demonstrando uma relação muito forte entre o seu passado como aluno e o seu fazer docente quando vão para a prática, imitando técnicas ou comportamentos dos antigos professores ou de outros professores que eles admiram.

Uma outra constatação à qual Lima (1996) chegou foi que a escolha da profissão docente perpassa pela questão de gênero, afirmando que esta é uma característica histórica intrínseca à profissão docente. Algumas participantes trouxeram a idéia de que para ser professor é necessário ser mulher, paciente e sensível.

Um outro ponto levantado pela autora com relação à escolha profissional é um dado preocupante, já que percebeu em sua pesquisa que a maioria das alunas que optaram pelo curso de magistério (CEFAM) tinham interesse pela bolsa de estudos fornecida pela entidade ou pela característica profissionalizante do curso, mas sem manter, na maioria dos casos, relação nenhuma com o fato de ensinar crianças (LIMA, 1996, p. 124).

Cerisara (1996), em sua tese de doutorado, aborda o processo de construção da identidade das profissionais de educação infantil, a partir de dados empíricos obtidos junto às

auxiliares de sala e professoras que trabalhavam em creches. O trabalho teve por objetivo compreender como se dá a contaminação das práticas femininas domésticas com a prática profissional das mulheres que trabalham em creches e pré-escolas. A tese se refere em especial às questões sociais ligadas ao trabalho das professoras e auxiliares, tais como raça, gênero, poder aquisitivo (nível social) e discurso de vocação das professoras.

A pesquisa foi realizada em Florianópolis, em creches municipais, em uma perspectiva de análise histórica, com utilização de dois instrumentos - questionários e entrevistas -, sendo aplicados dois questionários, um sobre os dados gerais das creches e outro sobre os dados pessoais das profissionais que atuavam com as crianças. A autora obteve setenta e sete questionários respondidos, sendo quarenta e cinco de auxiliares de sala e trinta e dois de professoras. Com isso a pesquisadora procurou definir como se sentiam essas profissionais exercendo sua profissão, quais as concepções a respeito do trabalho que realizavam e da presença de auxiliares de sala.

Os dados de Cerisara (1996) indicam que a identidade profissional se relaciona à questão de gênero e à socialização feminina (maternagem e trabalho doméstico), uma vez que, em nossa sociedade, tanto na esfera doméstica (famílias) quanto na esfera pública (creches e outras instituições de educação infantil), a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças pequenas é das mulheres. No que se refere às escolhas profissionais, a autora indica que são feitas com relação tanto à classe social e à divisão sexual do trabalho quanto à compatibilidade com as tarefas domésticas. O trabalho traz depoimentos sobre as relações das profissionais da educação infantil com a maternagem e o trabalho doméstico e como estas relações se fazem presentes na construção de suas identidades profissionais.

O trabalho de Giesta (1994, 2001), realizado em Porto Alegre, consiste em um estudo empírico em uma escola municipal no Rio Grande – RS, contando com 10 professores de 1ª a 4ª séries. A pesquisadora utilizou como instrumentos um questionário aberto sobre a

problemática de pesquisa, um questionário fechado caracterizando os sujeitos, entrevistas individuais, semi-estruturadas com base nas observações e resultados dos questionários, entrevistas coletivas realizadas informalmente durante reunião para exposição e discussão de resultados parciais da investigação e ainda observações livres em ocasiões informais para perceber a relação professor-aluno e professor-professor.

Giesta (1994, p. 178) conclui seu trabalho relatando que

o professor, em geral, mostra-se angustiado pelo desprestígio econômico e social de sua profissão. Encontra justificativas em declarações estereotipadas e acríticas sobre a inadaptação e o insucesso dos alunos na escola em que ele trabalha, e que, portanto, ajuda a construir.

A autora comenta que os professores vêm vivendo há algum tempo dificuldades em seu trabalho que podem causar “desalentos, quando então, as enumeram como justificativa à impossibilidade de realizar um trabalho com resultados mais positivos” (GIESTA, 1994, p. 177).

Uma outra pesquisa que interessa ao nosso trabalho, especialmente no que se refere às dificuldades que o professor enfrenta atualmente e como isso sugere uma interferência na crise de identidade, é o de Lourencetti (2004). Esta autora, em sua tese de Doutorado, faz uma análise qualitativa da situação de professores de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, usando como recurso metodológico entrevistas semi-estruturadas, com um roteiro elaborado por temáticas (questões específicas para cada temática que a pesquisadora pretendia investigar). A pesquisa teve por objetivos abordar questões referentes às dez últimas medidas da reforma educacional no Estado de São Paulo⁶ e estudar o impacto ou as mudanças que trouxeram para o trabalho desses professores.

⁶ Sendo elas: desenvolvimento de projetos, progressão continuada, SARESP, recuperação de férias, curso de formação continuada, redução do número de aulas, HTPC, ampliação do acervo didático da escola e informática, separação das escolas e reforço.

Lourencetti (2004) indica que, em todos os âmbitos das reformas, os docentes criticam aspectos que descaracterizam o papel do professor, ou apontam aspectos relevantes, mas explicam o que os incomoda nas mudanças. Entretanto, podemos perceber que existe um aspecto especialmente importante em todas as reformas que incomoda brutalmente os professores, que é o fato de essas medidas serem tomadas desconsiderando o ponto de vista dos docentes, ou seja, as medidas, em sua grande maioria, são tomadas impositivamente e cabe aos docentes apenas cumpri-las.

Isto ocorria mesmo quando certas mudanças eram reivindicadas anteriormente pelos professores (por exemplo, as referentes aos livros e materiais didáticos, à sala de informática etc.), que se sentem como que “excluídos” do processo, visto que não são preparados previamente para a implementação das medidas educacionais; no caso do acervo de livros, o que atrapalha é a falta de tempo para pesquisar e se inteirar do material.

Com relação ao número de aulas, a autora constatou que os professores de História, Ciências e Geografia, que tiveram o número de aulas reduzido, vivem uma crise pessoal, individual, em que acreditam que não dão conta de seu papel em tão pouco tempo e por isso sentem remorso por não terem cumprido suas atribuições plenamente, como acham que deveriam.

Recorremos, também, à leitura e análise de pesquisas que se referiam mais especificamente à questão da identidade profissional do professor, como é o caso de Chakur (2000), Vianna (1999), Mogone (2001) e ainda Souza (2005).

Chakur (2000), em sua tese de Livre Docência, pesquisou três âmbitos do desenvolvimento profissional docente: identidade profissional, prática pedagógica e autonomia profissional, mas com uma interpretação piagetiana dos dados recolhidos de professores de 5^a a 8^a séries. Por meio da aplicação de um roteiro de entrevistas composto por pequenas histórias temáticas, cada qual abordando um interesse para sua pesquisa, estabeleceu

posteriormente níveis de desenvolvimento profissional docente. Salientamos que esses níveis serão tomados como referencial para a análise de alguns dos nossos dados.

Vianna (1999) relata em seu livro um estudo empírico de natureza qualitativa, em que realizou entrevistas semi-estruturadas com professores da rede pública paulista respeitando a diversidade de sexo, tempo de serviço, séries e níveis de ensino e participação em entidades representativas do magistério paulista. Sua pesquisa teve por objetivos o levantamento de produção acadêmica sobre a organização docente, o estudo das principais características e tendências dessa produção, o momento, a crise e as dificuldades das ações coletivas docentes e a presença/ausência da questão de gênero nesses trabalhos, especialmente no Estado de São Paulo.

A autora identifica em seu trabalho uma crise no engajamento da militância sindical (com um declínio nas mobilizações e no surgimento de novos modos de ação), mas que não é reflexo da apatia dos professores, e sim, muitas vezes, insatisfação com o modo como as divergências são tratadas no interior do sindicato. É que parte das características das ações coletivas dos professores diz respeito às relações de gênero. Para concluir sua pesquisa, Vianna (1999, p. 200-201) afirma que:

A dimensão profissional aparece em primeiro plano nos relatos, em detrimento da dimensão de classe. [...] as alternativas aqui apontadas deixam claro, no contexto atual, o declínio do modelo sindical de engajamento, tal como vem sendo configurado, bem como dão sinais – ainda que pouco precisos – da mutação das ações coletivas da categoria e da importância da escola e do trabalho nela desenvolvido para a constituição da identidade coletiva docente.

Souza (2005) relata em artigo sua pesquisa, que pretendeu analisar as trajetórias dos professores de duas escolas técnicas públicas do Estado de São Paulo, com o objetivo principal de compreender as formas de regulação e racionalização do trabalho em educação. O autor empregou diferentes procedimentos para a coleta de dados, como observações de

reuniões, aulas e encontro em sala de professores, entrevistas (biográficas ou histórias de vida) com os quadros diretivos das duas escolas pesquisadas e dos professores, questionários para caracterizar professores e ainda os dados institucionais das escolas.

Seu trabalho indica diferenças significativas entre o quadro de professores e sua relação com a profissão que exercem, seu reconhecimento social e financeiro, assim como suas condições de trabalho. Uma das escolas em questão se localizava em São Paulo e a outra em Campinas, sendo que as duas tinham reconhecimento social de sua competência como instituições de formação técnica.

O autor aponta duas concepções sobre a profissão docente, uma em que se valorizam os saberes formais, codificados e transmissíveis, atestados por diplomas universitários, e outra em que a profissão docente é construída no processo de trabalho, qualidades pessoais, experiência, trabalho em grupo e solidariedade nas relações de trabalho. Essas duas dimensões acabam por resultar em formas identitárias diferentes com relação ao ser professor.

A maneira de encarar a profissão difere entre os professores, mas, segundo Souza (2005, p. 208), parece haver um consenso entre os professores de sua pesquisa de que “o professor é construído na articulação entre a experiência, a didática para dar aulas, a flexibilidade de transitar em diferentes assuntos de uma determinada área de conhecimento”. Pode-se perceber que os profissionais da Educação Técnica se dividem em identificações diferentes, como as construídas sobre os saberes formais e diplomas e as que se pautam na qualificação profissional de um *savoir-faire*. Talvez isso explique por que muitos professores encaram a docência como um emprego complementar.

Partindo das considerações, dessas pesquisas e das teorizações de autores citados acima, podemos definir a **identidade profissional docente** como **um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na**

imagem e auto-imagem social que se tem da profissão e também legitimado a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão, no caso, o Magistério.

2.3 O referencial de análise: desenvolvimento profissional docente e a perspectiva piagetiana

Neste item, tentaremos dar uma idéia de como se processa o desenvolvimento profissional do professor de acordo com Chakur (2000b e 2001), pois nossa suposição é a de que a identidade do professor não é questão de tudo ou nada, mas obedece a uma seqüência de níveis de desenvolvimento. Trataremos, também, da perspectiva piagetiana para a tomada de consciência já que a perspectiva de desenvolvimento de Piaget se apresenta rica e coerente o bastante para poder ser aplicada a adultos e, além disso, a profissionais de certa área (CHAKUR, 2001).

Foi possível encontrar, em alguns textos, como em Huberman (1995) e Cavaco (1995), referência a momentos que caracterizam ciclos ou fases de vida profissional docente, geralmente associados ao tempo de carreira.

Entretanto, as propostas de Huberman e Cavaco acerca do desenvolvimento profissional docente afastam-se bastante da noção propriamente psicogenética de desenvolvimento (a de Piaget, em especial), quando vinculam as fases da vida profissional, seja ao tempo de serviço no magistério, seja à idade cronológica do professor.

A proposta de Chakur (2000b e 2001), apoiada na teoria piagetiana, apresenta as fases de desenvolvimento profissional docente em níveis seqüenciais, abarcando os que se referem

à identidade do professor, que serão levadas em conta em nossa pesquisa. Os níveis apresentados por Chakur (2000b, p. 233-242) são os seguintes:

Nível I – Profissionalidade fragmentada, com desvio de identidade - este nível tem como traços básicos a prática reiterativa automatizada, a heteronomia e o desvio de identidade.

Nível II – Profissionalidade localizada, com semi-identidade - neste os traços são a mobilidade pontual da prática, a semi-autonomia e a semi-identidade profissional.

Nível III – Profissionalidade refletida – em que os traços marcantes são o exercício profissional refletido, a autonomia responsável e a identidade profissional.

Especificamente com relação à formação da identidade profissional, a autora (CHAKUR, 2001, p. 158-173) estabelece os níveis seguintes:

Nível I – Desvio de identidade – caracterizado, fundamentalmente pela concordância com o desvio de função e pela omissão de responsabilidade profissional.

Nível II – Semi-identidade profissional – caracterizado pela semi-identidade (ou pseudo-identidade) profissional e também pela responsabilidade circunstancial pelo próprio papel.

Nível III – Identidade e responsabilidade profissional - caracterizado pela contextualização da situação, afirmação da identidade profissional e afirmação de sua responsabilidade pessoal pela solução de problemas.

Em sua análise, Chakur recorre ao referencial piagetiano, especialmente às teorias da equilíbrio, do desenvolvimento do juízo moral e da tomada de consciência. Retomaremos aqui algumas idéias de Piaget que interessam mais diretamente à nossa pesquisa.

Segundo Piaget (1973), os conhecimentos se originam da ação, ação transformadora do sujeito sobre o mundo. Esta ação, no entanto, não ocorre no vazio, pois necessita de "alimentos" provenientes do meio ambiente. Nesse caso, o ambiente também age sobre o

indivíduo. Nessa **interação** de ambos, em que entram os mecanismos de **assimilação** - incorporação de características do ambiente às estruturas intelectuais do indivíduo - e **acomodação** - ajustamento das estruturas às características do ambiente - é que vemos ocorrer o desenvolvimento.

Desse modo, em suas interações com o mundo, o indivíduo muitas vezes se depara com obstáculos e problemas e busca superá-los. Muitas vezes, as estruturas intelectuais presentes não dão conta do que ocorre no ambiente e tendem, portanto, a se modificar, a se diferenciar em novas estruturas, para que os conteúdos que o ambiente oferece possam ser assimilados e os obstáculos possam ser compensados.

Segundo Piaget, é esse processo contínuo de busca de equilíbrio entre indivíduo e ambiente - que ele chama de **processo de equilíbrio** -, o principal responsável pelo desenvolvimento intelectual. Mas, em sua proposta, não deixa de valorizar, também, os aspectos biológicos (hereditariedade e maturação), educativos e sociais em geral, como fatores que interferem no desenvolvimento.

Para Piaget, o processo de equilíbrio toma a forma de períodos sequenciais, em que existe, sempre, uma fase de preparação e outra de acabamento e em que as estruturas formadas num período integram-se em outras superiores, do período seguinte. E essa seqüência de etapas, bem conhecidas - Períodos Sensoriomotor, Operacional Concreto e Operacional Formal -, ocorre sempre na mesma ordem, não se prende a idades cronológicas fixas e é relativamente independente do ambiente social em que o indivíduo vive.

O desenvolvimento constitui-se, então, num processo de organização e reorganização constante das estruturas da inteligência, em que cada nova etapa envolve mudanças importantes na maneira de o indivíduo interagir com o mundo e conhecê-lo.

Em estudo sobre a tomada de consciência, pesquisando crianças e adultos⁷, Piaget (1977, p. 198) descobre que ela “procede da periferia para o centro, sendo esses termos definidos em função do percurso de um determinado comportamento”.

Segundo Piaget, quando o indivíduo realiza uma determinada ação, pode obter êxito ou não; entretanto, mesmo quando obtém êxito, comumente explica como o obteve sem uma reflexão, sem realmente tomar consciência do por quê do êxito.

De acordo com Piaget, os sujeitos analisam apenas as relações aparentes, mais externas, sobre o que realizam, desconsiderando o que realmente leva à realização de determinada ação; essa parte superficial é o que ele chama de **periferia da consciência**, a reação mais imediata e exterior do sujeito em face do objeto: utilizá-lo em conformidade com um objetivo (o que, para o observador, equivale a assimilar esse objeto a um esquema anterior) e anotar o resultado obtido. Assim, a *periferia* da tomada de consciência corresponde aos objetivos e resultados da ação visualizados pelo sujeito, enquanto o *centro* seria formado pelos meios, quando o sujeito busca o como de suas ações e os porquês do êxito ou fracasso alcançado.

Com relação à evolução das ações e aos níveis de conhecimento, Piaget (1977) ressalta que as ações por si só são saberes que, mesmo inconscientes, constituem-se na fonte para a tomada de consciência conceituada. Relata certa defasagem cronológica para os níveis de tomada de consciência lembrando que estes são sucessivos e hierárquicos (segundo Piaget, rigorosamente hierarquizados).

O **primeiro nível** se constitui no nível da ação, em que existe, sim, um saber elaborado, só que escapa à consciência do sujeito.

O **segundo nível** é o da representação e conceituação, em que se tira elementos da ação (mediante tomadas de consciência), mas o conceito comporta tudo o que é novo.

⁷ Na prova de andar de gatinhas, Piaget e seu colaborador submeteram convidados de um simpósio em 1970 ao teste e foram constatadas respostas do nível IB nos mesmos.

O **terceiro é o nível** da abstração refletida, em que as operações novas são formuladas sobre as anteriores; estas abstrações são realizadas a partir do nível precedente.

Pudemos perceber que, para Piaget (1977), a tomada de consciência acontece obedecendo a níveis sucessivos e hierarquizados, assim como ocorre o processo de desenvolvimento cognitivo. Assim, ela obedece a alguns graus de consciência, sendo o primeiro deles o que está ligado estritamente às ações, o segundo aos conceitos e estes são atingidos tomando como base as ações anteriores (do nível I) e, finalmente, o terceiro, em que ocorre uma abstração refletida. Neste nível, o indivíduo, além de conceituar, também reflete sobre os próprios conceitos e faz uso destes para a realização das ações.

Em seu livro *Problemas de Psicologia Genética*, Piaget (1973) compara o processo de tomada de consciência ao conceito de inconsciente afetivo utilizado pela Psicanálise.

O autor explica que, nos processos afetivos, o indivíduo é mais ou menos consciente, e o mecanismo íntimo é inconsciente, por isso o indivíduo não conhece as razões, nem a fonte, nem o porquê de sua intensidade; todo esse sistema complexo é o que se chama **inconsciente afetivo**. Considerando essas idéias, Piaget afirma que é possível comparar esse sistema às estruturas cognitivas, em que a consciência também é relativa ao resultado, mas o que conduz aos resultados é algo inconsciente ao indivíduo. O funcionamento íntimo da inteligência só se tornará conhecido quando o indivíduo, em níveis superiores, for capaz de refletir sobre o problema.

Segundo Piaget, são as estruturas que determinam o que o indivíduo é capaz ou não de fazer, sendo o pensamento dirigido por essas estruturas desconhecidas pelo indivíduo. O autor chama esse processo de **inconsciente cognitivo**. “O inconsciente cognitivo consiste assim num conjunto de estruturas e de funcionamentos ignorados pelo indivíduo, exceto em seus resultados” (PIAGET, 1973, p. 35), ou seja, o inconsciente cognitivo compõe-se de estruturas e funcionamento dos quais o indivíduo conhece apenas os resultados, mas não o mecanismo

íntimo que os dirige (meios e razões). O indivíduo não toma consciência do como e do porquê obteve tal ou qual resultado e as estruturas que o levam a determinado resultado continuam inconscientes. Após exemplificar a esse respeito, Piaget conclui:

Mas o indivíduo mesmo não sabe que construiu tal estrutura e acredita raciocinar da mesma maneira. Ele sabe ainda menos sobre o que se apóia essa estrutura (“agrupamento” de relações), nem como ou porque ela se tornou necessária para ele: numa palavra, ele tem consciência dos resultados que obtém, mas não **dos mecanismos íntimos que transformaram seu pensamento**, as estruturas dele permanecem inconscientes como estruturas. São esses mecanismos como estruturas que chamaremos globalmente o inconsciente cognitivo (PIAGET, 1973, p. 36-7, grifos nossos).

Segundo Piaget, mesmo no pensamento científico existe a inconsciência e a tomada de consciência que se dá aos poucos, diríamos gradativamente; o autor chega a citar exemplos de grandes descobertas científicas e pensadores em que a tomada de consciência a respeito de determinadas relações não acontece de uma só vez e imediatamente, efetivando-se com o tempo.

Piaget percebeu em seus estudos sobre a tomada de consciência que, apesar de a criança saber executar a ação e até mesmo obter êxito, são necessários vários anos para que ela tome consciência do que vem realizando. A esse respeito Piaget afirma que isto ocorre pelo fato de que a criança possui algumas idéias pré-concebidas a respeito do que leva à realização de sua ação de tal ou qual forma e isto impede que o indivíduo perceba corretamente o que o leva aos resultados obtidos. Isto significa que a criança “compreendeu seu essencial, mas *em ação* e não pelo pensamento, logo por esquemas sensório-motores e não representativos” (PIAGET, 1973, p. 39, grifos do autor).

Uma das dificuldades que o indivíduo tem de tomar consciência de sua ação realizada em forma de representação é porque os conceitos representativos se chocam com certas idéias conscientes anteriores. Isto é chamado de recalque inconsciente ou **recalque cognitivo** (mais uma comparação com a Psicanálise no que se refere ao conceito de recalque afetivo), em que

a criança afasta o esquema do campo da consciência antes mesmo de este penetrar sob a forma de conceito.

A tomada de consciência

consiste em fazer passar alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente, e que esses dois estágios não possam ser idênticos [...] A tomada de consciência constitui pois uma reconstrução no plano superior do que já está organizado, mas de outra maneira, no plano inferior (PIAGET, 1973, p. 41).

Referindo-se à tomada de consciência de Piaget, Becker (2001, p. 40) explica que “o sujeito, após um conjunto de ações qualquer, dobra-se sobre si mesmo e apreende os mecanismos dessa ação própria. Tomada de consciência é, pois, apreensão dos mecanismos da própria ação”. Isto significa que a tomada de consciência se dá a partir de ações praticadas de cujos mecanismos os sujeitos se apropriam, ocorrendo, portanto, crescimento cognitivo.

A tomada de consciência também pode ser explicada pelos processos de abstração. Piaget et al. (1995) diferenciam dois tipos de abstração: a empírica e a reflexionante.

Segundo eles, existe a “abstração ‘empírica’, que tira suas informações dos objetos como tais, ou das ações do sujeito sobre suas características materiais” e a “abstração ‘reflexionante’, que se apóia sobre as coordenações das ações do sujeito” (Piaget et al., 1995, p. 274). Esta abstração reflexionante tem como resultado o que Piaget chama de *abstração refletida*.

A abstração reflexionante possui dois aspectos: o de reflexionamento sobre determinado patamar (patamar inferior projetado sobre um superior) e o de reflexão, em que o exercício mental de reconstrução e reorganização age sobre um patamar superior que teve dados do inferior projetados sobre ele. Ou seja, na abstração reflexionante o reflexionamento projeta elementos de um patamar inferior em outro superior e a reflexão reconstrói e reorganiza esse novo patamar (sempre considerando o anterior).

Os reflexionamentos possuem graus e naturezas distintas. O primeiro patamar identificado nas pesquisas realizadas por Piaget a esse respeito se refere a um reflexionamento “que conduz das ações sucessivas à sua representação atual”; o segundo se refere à “reconstituição (com ou sem narrativa) da seqüência das ações”, reunindo as representações “em um todo coordenado”. O terceiro “é o das comparações, em que a ação total, assim reconstituída, é comparada a outras, análogas ou diferentes” (Piaget et al., 1995, p. 275). E por decorrência destas comparações, Piaget aponta um quarto patamar que leva a outros “caracterizados por ‘reflexões’ sobre as reflexões precedentes e chegando, finalmente, a vários graus de ‘meta-reflexão’ ou de pensamento reflexivo (*réflexive*), permitindo ao sujeito encontrar as razões da conexão, até então, simplesmente constatadas” (Piaget et al., 1995, p. 275).

Tanto a abstração empírica como a reflexionante existem em todos os níveis de desenvolvimento, entretanto, como a abstração empírica nos patamares sensório-motores tira suas informações dos objetos e ações que o indivíduo observa, quanto mais o estágio for inicial, maior o predomínio da abstração empírica, visto que a abstração reflexionante tira suas informações da coordenação dos esquemas.

Esses conceitos piagetianos aparentemente se afastam do nosso interesse de pesquisa. Contudo, pensamos que a tomada de consciência e os processos de abstração não ocorrem apenas no domínio do desenvolvimento cognitivo. Consideramos especialmente que a tomada de consciência é um conceito bastante útil para analisar, por exemplo, a consciência que os professores dispõem sobre a possível crise de identidade profissional, que será objeto de análise neste trabalho.

2.4 Os saberes do professor

A questão dos saberes docentes está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional e ao papel do professor.

Pode-se afirmar que o saber docente é construído ao longo da existência do professor, ou melhor, de sua carreira. E como seria esta construção?

O saber docente é proveniente de diversas fontes, tais como: apropriações pessoais e individuais no decorrer da vida e, posteriormente, acirradas pela vida escolar; do seu contato direto com a experiência em sala de aula, atuando como profissional; das teorias oriundas da formação universitária; do aspecto social, delimitado pelos padrões sociais em que o indivíduo está ou esteve inserido e como ele se apropria dos elementos fornecidos pela sociedade; e ainda de seus valores morais e seus juízos a respeito do mundo.

Ocorre que a relação dos professores com os saberes é a de "agentes da transmissão", de "depositários" ou de "objeto", mas não de produtores. Ou seja, a função docente definiu-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991)

Tardif (2002) denomina esses saberes de “comuns e implícitos” os quais constituem o “*epistème cotidiano*” (p. 200). Ou seja, o saber dos professores, além de ser constituído a partir de um saber empírico, é também integrado por outros pressupostos de âmbito coletivo.

São esses saberes que proporcionam aos docentes o “saber ensinar” que, conseqüentemente, ao longo da carreira profissional, leva a uma construção gradual da sua identidade profissional.

Mas Tardif (2002) aponta definições mais concretas sobre os saberes, classificando-os em cinco tipos, sendo eles:

- a) os saberes pessoais que advêm da família, do ambiente, da educação;
- b) os saberes provenientes da formação escolar anterior, que têm como fonte a escola primária e secundária e estudos não especializados;
- c) os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, oriundos dos estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos, etc.
- d) os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho que advêm da utilização das “ferramentas” dos professores (programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc.)
- e) os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, que provêm da prática do ofício na escola e na sala de aula, da experiência dos pares, etc. (p. 63)

Durante o exercício da profissão, os professores mobilizam e utilizam esses saberes na medida em que sentem necessidade na realização de suas tarefas.

Tardif (2000) faz uma crítica aos cursos de formação para o magistério, já que estes são idealizados tomando por base as disciplinas aprendidas em salas de aula e saem dos cursos de formação diretamente para as salas de aula tendo passado apenas pelos estágios supervisionados. Este é um modelo aplicacionista muito comum entre as profissões. Segundo Tardif (2000), a profissionalidade docente, é composta por três pólos, sendo eles os pesquisadores (produtores de conhecimento), a formação (o conhecimento produzido e que agora é transmitido), a prática (aplicação dos conhecimentos), criando assim uma hierarquia entre conhecimentos, pesquisadores, formadores e professores, fragmentando algo que não poderia ser dissociado nem se apresentar como esferas distintas da profissionalização docente.

A categoria docente faz uso de suas conversas coletivas para troca de informações e para a construção de seus saberes Mizukami et al. (2002). Esta discussão no âmbito coletivo, segundo Contreras (2002), não deixa que os professores caiam em uma segmentação de

tarefas, “perdendo aquelas habilidades e capacidades e aqueles conhecimentos que tinham conquistado e acumulado” (p. 38).

Mais uma vez pode-se perceber a estreita relação entre o pessoal e o profissional, mas agora no que diz respeito aos saberes que constituirão futuramente o ser professor. Com base nessas idéias, Lima (1996, p. 61) afirma que

O pensamento do professor começa a se configurar antes mesmo de seu ingresso na formação básica, apoiado em referências diversas ao longo da vida pessoal e escolar, que vão contribuindo para a constituição de seu modo de ser professor. A adoção desta idéia traz como consequência para a formação básica o reconhecimento dos saberes relacionados ao indivíduo que aprende, bem como seu papel e importância na construção deste conhecimento. Não se nega o valor da teoria formal, mas se redefine o lugar deste tipo de conhecimento, que passa a ser considerado em permanente diálogo com os saberes advindos das teorias pessoais e da realidade da educação e do ensino.

De acordo com Gauthier et al. (1998), os saberes inerentes à profissão docente ainda são pouco refletidos entre os profissionais da educação e o que existe são algumas idéias preconcebidas da imagem do que o professor necessita saber para ser professor e para dar aulas. Gauthier et al. (1998) classificam seis desses saberes:

a) *Basta conhecer o conteúdo*: é uma idéia antiga, até hoje difundida de que basta saber algo para poder ensinar o que se sabe a outras pessoas. Nesse caso, “O saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina” (p. 20). Entretanto, é necessário muito mais do que apenas isso para ensinar; além do conteúdo, existem diversas outras faces do trabalho docente que devem ser considerados.

b) *Basta ter talento*: aqui o ensinar é apenas uma questão de talento. Logicamente que o talento é algo importante a qualquer ofício, mas não pode ser considerado única e exclusivamente o responsável pela boa educação e pelo bom professor.

c) *Basta ter bom senso*: segundo os autores, esta concepção é amplamente divulgada na imprensa, idéia de que é só ter bom senso para ensinar. O que se desconsidera nesta idéia é

que o senso nunca é somente bom e que se trata de uma questão plural, que pode ter inúmeras variações. Seria impor de certa forma determinados pontos de vista que nem sempre são unânimes.

d) *Basta seguir a intuição*: a intuição é algo à parte dos saberes, é algo inerente à consciência que se opõe à razão. “Seguir sua própria intuição é confundir a força da afirmação com a prova da verdade; é, no mais das vezes, abandonar todo senso crítico” (p. 23).

e) *Basta ter experiência*: esta é uma concepção muito arraigada entre os professores. Obviamente que a experiência é algo imprescindível ao se exercer uma determinada profissão. Entretanto, o educador deve possuir também um conhecimento que possa ajudá-lo a entender a realidade.

f) *Basta ter cultura*: aqui o que bastaria a um bom professor é possuir cultura, conhecer clássicos. “Tal como se dá com o conhecimento da disciplina, o saber cultural é essencial no exercício do magistério, mas tomá-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (p. 25).

Pudemos perceber que, para Gauthier et al. (1998), os saberes não devem ser reduzidos a um único protagonista e a certas idéias preconcebidas. E isto ocorre devido aos cursos de formação, que muitas vezes trabalham com um professor fictício, idealizado, ao divulgar pesquisas sobre os alunos e aprendizes. Para os autores, esta é uma questão histórica que advém desde o século XIX, em que a Pedagogia é atrelada à Psicologia para ser considerada assim uma ciência pura.

3. As dificuldades de ser professor

O sentimento de desvalorização pessoal e profissional é cada dia mais evidente entre os professores e isto se configura como um grande problema para o ensino e para os próprios docentes, já que esta desvalorização é acompanhada pela desprofissionalização. É importante ressaltar que entendemos por desprofissionalização o fato, de atualmente, os professores não terem condições para assumir uma profissão com todas as características que lhes são necessárias, ou seja, assumindo um conjunto de saberes próprios ao professor para desempenhar sua função, assim como uma organização enquanto grupo profissional. (BRZEZINSKI, 2002).

As tendências à desprofissionalização, segundo Chakur (2000a, p. 77), podem ser vistas nos seguintes fenômenos:

- Desvalorização social e econômica da atividade;
- Os desvios de função, que anunciam falhas ou confusão de identidade;
- A parcialização do trabalho, que se manifesta no domínio parcial da prática;
- A desqualificação, responsável pela diminuição ou cristalização das competências e saberes;
- A heteronomia profissional, caracterizada pela submissão a regras e decisões externas e pela adesão acrítica aos manuais didáticos.

É essencial que o profissional docente reconheça e assuma sua função nos diversos aspectos que ela possui, como por exemplo, a competência em habilidades técnico-pedagógicas (saber planejar, avaliar etc) e psicopedagógicas (lidar com personalidades e comportamentos distintos e conflitos intra e inter-geracionais), a responsabilidade social, ou ainda, assumindo a profissão como atividade principal e não como passageira, como acontece atualmente com boa parte do professorado (CHAKUR, 2000a).

Esse sentimento de desvalorização e “mal-estar docente” (Esteve, 1999) é relacionado à tendência à desprofissionalização, decorrente, por sua vez, de mudanças sociais que transformam a imagem e a auto-imagem do professor, causando uma desmotivação pessoal, insatisfação com a profissão, auto-imagem negativa, isenção de responsabilidade, indefinição de sua função, etc.

De acordo com as idéias de Esteve (1999), em seu livro *O mal-estar docente*, o que leva os profissionais da educação a estarem vivendo uma situação de mal-estar – expressão que é largamente utilizada atualmente com o intuito de “descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. (p. 25) – pode ser atribuído a diversos fatores, sejam eles políticos, administrativos, burocráticos, sociais, dentre outros.

Para esse autor, é importante que os docentes percebam que houve mudanças no cenário educativo produzidas pela aceleração das transformações sociais (p. 22) e estas mudanças requerem reflexões referentes a vários aspectos, sendo que um deles é a questão do seu papel profissional.

Não se tem mais o papel do educador claramente definido e, devido a transformações histórico-sociais, este papel se modifica rapidamente e cada vez é maior o número de atribuições feitas aos professores como sua obrigação. Convém discutir isto mais adiante, entretanto, os docentes não parecem, muitas vezes, aceitar estas novas exigências, fato este que é uma importante fonte para o que Esteve (1999) chama de “mal-estar dos professores”.

Esteve (1999) recorre a autores como Merazzi para afirmar que existem muitas ambigüidades nas exigências feitas aos professores: “o professor depara, freqüentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos” (p. 31). Ao definir claramente quais as modificações no papel do educador, parece que o aspecto mais forte para Esteve se refere às

atribuições sociais e familiares que são feitas ao professor e à instituição escolar, no intuito de que a escola dê conta de solucionar alguns problemas que nem a família nem a sociedade podem resolver.

As atribuições feitas pela família com a esperança que a escola por si só eduque seus filhos se dão, em grande parte, por causa do contexto histórico que levou as mulheres ao mundo do trabalho.

Um outro aspecto se refere aos canais de informação, que, para Esteve (1999), tira o “papel tradicionalmente designado às instituições escolares com respeito à transmissão de conhecimento” (p. 29). Muitos professores encaram esta questão com verdadeiro desprezo, como se pudessem modificar, ou ao menos mascarar, a existência de um sistema de informações tão largamente difundido, mas “muitos professores souberam integrar e utilizar com harmonia as vantagens que oferecem esses novos agentes [...] (p. 30)”.

Para o autor, “o conflito se instaura nas instituições escolares quando se pretende definir qual é sua função, que valores dentre os quais, pelo bem dos alunos, deve questionar e criticar” (p. 30)

Não podemos deixar de apontar outros aspectos que contribuem para o mal-estar dos professores. Estes são vistos como responsáveis por tudo o que é negativo e o que se atribui a eles de positivo é esquecido. Na medida em que se desconsidera o “melhor” do profissional e ressalta-se o “ruim”, o fracasso, qualquer profissional de qualquer categoria se sentiria desvalorizado.

Por outro lado, a modificação do *status* social do professor, seu valor social, não é mais o mesmo que há 50, 60 anos atrás, em que os professores eram reconhecidos, como podemos perceber na digressão histórica no início deste trabalho. Atualmente, ocorre o contrário e o salário, ou melhor, os baixos salários são mais um dos elementos da crise de identidade.

Devemos considerar que Esteve (1999) se refere ao panorama histórico de seu país, a Espanha. Entretanto, segundo Fernandes (1999), a história política da Espanha se parece muito com a do Brasil, especialmente no que se refere às últimas leis que regem a educação. Aqui no Brasil, a situação é agravada por um outro fator que leva à crise: o acúmulo de carga horária para que os professores possam receber mais e melhores condições de manter a casa e a família. O professor muitas vezes trabalha os três períodos (principalmente o professor de ensino fundamental) que o impossibilita de estudar, discutir e refletir sobre suas práticas, acarretando um *stress* profissional.

O avanço contínuo do saber também requer uma modificação no papel do professor, que anteriormente apreendia um conhecimento teórico necessário e assim o transmitia por anos a fio sem que fosse necessária nenhuma alteração em seus conceitos.

Segundo Esteve (1999), a imagem do professor está sempre ligada a duas vertentes: a que vê a profissão docente como uma profissão de conflitos e a que a vê como atividade idílica, que, no caso do Brasil, em particular do Estado de São Paulo, atualmente, poderíamos chamar de “atividade abnegada”. As propagandas da mídia e os artigos divulgados como mensagens para os professores pelo Secretário de Educação sempre estão ligados a uma dessas vertentes. Essa divulgação influencia na formação inicial de nossos educadores, criando um “modelo ideal” de como eles deveriam ser, e quando eles se deparam com a realidade, entram em choque.

Esteve (1999, p. 47) ressalta que

Esses mecanismos que influenciam a **imagem pública do professor nos dão a medida da importância do contexto social em que se exerce a docência para a auto-realização do professor no magistério**. A atuação individual não é totalmente independente do contexto social em que se realiza e, em muitas ocasiões, o sentimento de desânimo que domina muitos professores tem suas bases muito mais nesses fatores contextuais, que até aqui vim analisando, do que na situação real da sala de aula, com todas as suas dificuldades (grifos nossos).

Existem três itens apontados por Esteve (1999) que intervêm diretamente na ação docente. São eles: **os recursos materiais e as condições de trabalho; a violência nas instituições escolares; o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.**

No terceiro capítulo de seu livro, o autor relata que aparece em diversas pesquisas o fato de os professores salientarem a falta de tempo para dar conta de suas muitas responsabilidades, levando-os ao esgotamento. Nas pesquisas brasileiras, como as de Lourencetti (2004, 1999) e Lima (1996), e ainda em artigos como o de Nacarato et al. (2000), pudemos observar que os professores se sentem extremamente incomodados com a falta de tempo para administrar seus conteúdos, as más condições de trabalho, falta de solidariedade com os colegas e decepções causadas pela dificuldade de lidar com as crianças e adolescentes, dentre outras coisas (VIANNA, 1999).

Toda essa situação de mal-estar tem como consequência, segundo Esteve (1999), a vontade de abandonar, ou muitas vezes o abandono real da profissão, ou, ainda, um abandono velado em que os docentes procuram se afastar do local de trabalho, como as licenças médicas, por exemplo. Uma outra consequência são as repercussões negativas sobre a saúde dos professores; o autor menciona que a categoria docente apresenta uma maior probabilidade de doença mental e morte antes dos 70 anos, em comparação com outras categorias profissionais; e finalmente, a análise das doenças dos professores a partir das licenças médicas concedidas a eles durante os anos de 1982–1983 até 1988-1989 indica, no período de 7 anos, uma multiplicação em três vezes no que se refere ao número de licenças médicas dos professores, mesmo considerando o aumento do número de professores. Lembramos mais uma vez que os estudos do autor foram realizados em Málaga, Espanha.

Todos esses aspectos referentes à prática também podem levar os docentes a uma crise de identidade e percebe-se isto quando Lourencetti (1999, p. 28) relata que

Os professores pareciam sentir-se impotentes, limitados para agir. Tal limitação foi expressa muitas vezes através das frases “**eu não sei o que fazer ou pelo amor de Deus, o que que eu faço?**” Outros professores evidenciaram que a dificuldade ou problema estava no fato de ter que optar, por exemplo, entre a qualidade ou a quantidade dos conteúdos a serem dados (grifos da autora).

Segundo autores como Lourencetti (1999) e Perrenoud (1993), existem alguns complicadores no cotidiano dos professores, nas tarefas que estes elaboram e executam constantemente, bem como nas dificuldades enfrentadas nas relações com os “pais” ou com os “próprios colegas” de profissão, na dificuldade de gerir o “tempo” para trabalhar os conteúdos do modo como eles gostariam, na “dispersão” entre os assuntos a resolver (PERRENOUD, 1993, p.60-61), ou seja, o professor enfrenta dificuldades no gerenciamento de suas funções diárias, ou na tomada de “microdecisões” (PERRENOUD, 1993, p.56), ou, ainda, quando existe uma colisão entre os princípios práticos e teóricos cuja solução não é tão simples (LOURENCETTI, p. 30). A crise da profissão não é algo designado apenas ao professor isoladamente. Vianna (1999, p. 164) relata em estudo realizado no Estado de São Paulo como esta crise se dá nas relações coletivas dentro da escola onde os professores trabalham: “o tom de suas falas é de puro lamento. Quando se referem às escolas onde lecionam, não há projetos, só problemas, e muitos. Não há alternativas, apenas lamúrias”.

Os dados trazidos por Lourencetti (2004, p. 25), em sua recente pesquisa realizada no interior paulista, são significativos na identificação de uma crise não só da profissão, mas da identidade do professor como profissional.

Fica bastante evidente que essa crise não está presente apenas no Brasil. Na convivência com professores é possível perceber e senti-la. Quando procuramos as características da profissão docente hoje, sobretudo na escola pública, encontramos pessoas que quotidianamente convivem com dificuldades, problemas, contradições, conflitos e incertezas. Há uma forte sensação de que os professores estão se sentindo sobrecarregados. **Parecem não saber mais qual é seu papel, pois devem ensinar desde boas maneiras até competências para o mercado de trabalho. Devem ser amigos, conselheiros, animadores, ensinadores, orientadores, facilitadores** (grifos nosso).

Segundo Arroyo (2000, p. 23), um dos entraves que o professor enfrenta atualmente é a descaracterização e desprofissionalização da escola e do professor. Segundo ele,

Reduzimos a escola a ensino e os mestres a ensinantes. O movimento de afirmação do campo educativo, de sua especificidade e do profissionalismo do trato estão no outro lado, vem na contramão dessa triste história..

Para este autor, faz-se necessário um redimensionamento do ofício do professor e de sua identidade e esta nova identidade “tende a ser afirmada frente à nova descaracterização da escola e da ação educativa” (p. 22).

Dentro desse processo de desprofissionalização e descaracterização da identidade dos professores, um outro ponto complicado é o da burocracia escolar. Na década de 70, a escola, assim como toda a nação, necessitava de uma democratização. Hoje temos esta democratização, se não aplicada, ao menos assistida por lei. Entretanto, ainda hoje são evidentes a “*vigilância, a hierarquia funcional e a reprodução das relações sociais*” que, segundo Maurício Tragtenberg (1985), atrapalhavam tanto a instituição escolar na década de 70.

Nos dias atuais, as relações sociais reproduzidas mudaram, a vigilância mudou, mas a hierarquia funcional parece continuar a mesma e, o que é pior, influenciando cada vez mais no desempenho do trabalho docente. A burocracia que permeia a instituição escolar é cada vez mais complicada, baseada, muitas vezes, em estudos realizados nas diferentes áreas de atuação, exceto na área mesma da educação. As próprias leis que regem a educação não são elaboradas em bases consistentes e por indivíduos que pensem a educação, mas sim por economistas, políticos que defendem outros interesses imbuídos nessas leis, enfim, a educação não é algo que flui, regularmente, partindo dos atores escolares, mas sim algo imposto (PAGANINI-DA-SILVA, 2000).

Segundo autores como Contreras (2002), Imbernón (2000), Tardif (2002), Pimenta

(2002), Nóvoa (2002), devemos deixar de ver os profissionais da educação como técnicos, como executores e desunidos enquanto categoria, sendo dirigidos e subordinados a uma instituição ou a um profissional diferente.

Para Contreras (2002, p. 36), as decisões passaram a ser privilégio dos gestores e especialistas. Com isso, os professores não mais têm o poder de decidir sobre muitas questões, inclusive sobre o planejamento e a própria prática. Isto acabou determinando quase tudo o que os professores podem ou não fazer, reduzindo sua autonomia perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa. Convém lembrar que a função docente é um dos elementos da identidade profissional do professor e podemos mesmo afirmar que é o eixo pelo qual se constitui sua identidade.

Para Tardif (2002), cada vez mais as decisões e os projetos são pensados e tomados pelas políticas públicas ou pelos professores universitários, os quais são vistos como os reais pensadores da educação, descartando, portanto, o professor de nível primário, secundário e médio. O autor coloca esse problema fazendo uma discussão sobre o valor do professor nos diversos níveis de ensino e acredita que a unidade da profissão docente é primordial, já que, na realidade, a categoria docente é dividida e os professores parecem lutar contra si mesmos.

Esse autor salienta, ainda, que falta aos professores o *status* de ator do conhecimento, sujeito do conhecimento, já que eles são reconhecidos apenas como simples técnicos ou executores das reformas: “os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores” (TARDIF, 2002, p.243).

Lourencetti (2004, p. 34) também partilha deste conceito quando aponta que o papel do professor se encontra reduzido e que há, portanto, tendência ao **neotecnicismo**; este termo é utilizado também por Pimenta (2002, p. 42) que, segundo ela, vem sendo camuflado pelo

termo **habilidades**, que parece muito corriqueiro, mas que, de forma velada, impõe ao trabalho docente uma série de exigências que na maioria das vezes não lhe cabem.

Para todos esses autores, os professores deveriam ter maior poder na decisão das diretrizes educacionais, no pensar a educação e no próprio trabalho. Os professores precisam ter maior autonomia na instituição escolar e fora dela para que, ao mesmo tempo em que se tornam mais responsáveis pela educação e mais comprometidos com ela, possam, então, reconhecer-se como profissionais e como categoria e reivindicar seus direitos, deveres, saberes, competências e habilidades.

Segundo autores como Chakur (2001), Esteve (1995) e Lourencetti (1999 e 2004), e como já comentado, os docentes parecem viver hoje, e desde há muito, uma **crise da profissão** que se tem visto refletida numa patente **situação de mal-estar** que se deve, entre outras razões, à desmotivação social, insatisfação profissional, traduzida numa atitude de indisposição constante e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, além dos desvios de função apontados por Chakur (2000a e 2001), próprios de uma tendência à desprofissionalização da atividade docente.

Ao mesmo tempo em que foram acrescentadas novas exigências ao seu papel (atender aos saberes requeridos pelo mercado de trabalho, acompanhar a evolução de novas tecnologias, corresponder à crescente burocratização do espaço escolar, por exemplo), foram-lhe retirados o valor e a competência para a 'formação integral da personalidade do educando'. Talvez esteja aqui a explicação para a diferença de responsabilidade sentida pelos professores da nossa amostra: a falha é mais freqüentemente atribuída ao aluno quando se trata da manifestação de condutas inadequadas; mas é atribuída ao professor se o aluno não compreende a matéria. Resulta daí a **diluição de funções e os fracos contornos da identidade profissional docente**, o que, por sua vez, pode ser um dos fatores que contribuem para as **indefinições de responsabilidade em sala de aula**. E sabemos, além disso, que a própria prática torna-se cada vez mais dependente de condições exteriores, o que retira do professor o referencial para o seu poder de decisão.

Assim, pensamos que o conformismo com a situação, a isenção de responsabilidade e o respeito unilateral, presentes no dever heterônomo do professor, correspondem a **falhas de identidade profissional que, por sua vez, são resultantes, diretos ou indiretos, das pressões da desprofissionalização docente** (CHAKUR, 2001, p. 201, grifos nossos).

Analisando os níveis de desenvolvimento da identidade apresentados pela autora, podemos perceber que, no primeiro deles, os entrevistados se encontram em um estágio de identidade fragmentada caracterizada por desvios de função e falhas em sua construção, cujos fatores são apontados por Chakur (2000b, 2001), com base em alguns autores e que aqui resumimos:

- Maior exigência quanto a responsabilidades, mas sem alteração na formação profissional;
- Alteração do papel do professor como fonte única de transmissão;
- Dificuldade de determinar o papel da escola e da educação escolar;
- As reformas políticas que trazem implícitos os papéis e deveres desses profissionais e que mudam constantemente;
- Mudanças nas expectativas sociais e na função social da escola;
- Sentimento de culpa, baixa auto-estima e desvalorização docente;
- Abalo na segurança e autoconfiança do professor com relação aos conteúdos que mudam constantemente;
- Mudanças na relação professor-aluno (que podem ter acirrado conflitos com a divisão das escolas em ciclos);
- Depreciação econômica e social da profissão (CHAKUR, 2001, p. 242-246).

Podemos, ainda, acrescentar a estes fatores a questão salarial e o acúmulo de carga horária lembrados por Lourencetti (2004), os diferentes *status* profissionais do professor de pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e universidade, relatados por Tardif (2002), a questão de gênero, a feminização e a escolha da profissão como algo secundário ou de pouco valor, apontadas por Cerisara (1996), Chakur (2001) e Gatti (1996).

E através da literatura sobre as questões que envolvem este tema, somos levadas a crer que esta situação de crise se agrava em decorrência das últimas reformas políticas que vêm

causando mudanças no dia-a-dia do professor. Mas, evidentemente, há outros fatores disseminados no cotidiano do trabalho docente que colaboram para este cenário que, como vimos afirmando no decorrer deste texto, desemboca em uma crise de identidade profissional. Não é possível dissociar os fatores sócio-políticos do desenvolvimento profissional dos professores.

O fazer dos professores, sua autonomia (que perpassa pela autonomia das instituições escolares) e, finalmente, a identidade docente, que também está intimamente atrelada à instituição escolar, vêm sofrendo com a interferência dessas reformas políticas da educação. Lourencetti (2004, p. 141) constatou em sua pesquisa que “a implantação das reformas educacionais nas escolas paulistas acirrou a crise da profissão docente, agravada principalmente pelo processo de intensificação do trabalho docente”.

As decisões curriculares, a programação de conteúdos e, principalmente, as decisões políticas não têm participação dos professores em sua elaboração, cabendo a eles apenas executar, sem direito a refletir e discutir sobre relações que trarão conseqüências diretas para o seu trabalho. Este contexto, por sua vez, gera conflitos em seu fazer e em seus saberes, comprometendo sua autonomia, sua atuação e, logicamente, sua identidade profissional.

Segundo Chakur (2000a, p. 76), “o professor está sujeito a prescrições burocráticas centralizadas e impostas ‘de cima para baixo’, que limitam sua autonomia” e, conseqüentemente, interrompem o desenvolvimento da identidade desses professores; pois, como delimitar sua função, seu campo de atuação, se nem mesmo dentro dele o professor pode exercer autonomia sobre o próprio trabalho? Se tomarmos como exemplo o que acontece hoje com professores e professoras brasileiros(as), especialmente no Estado de São Paulo, com relação à implantação do chamado “Regime de Progressão Continuada” nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental, podemos perceber o quanto essa medida na organização administrativa e pedagógica das escolas limita ainda mais a atuação dos

professores, que passam a reclamar do fato de que a nota era um modo de punir o aluno pelo seu mau desempenho ou recompensá-lo pelo seu bom rendimento e agora não tem mais função.

A questão da punição através da nota é uma questão para se discutir à parte; entretanto, o que é importante para o nosso caso é que este fato interferiu, e muito, no trabalho docente dentro das salas de aula brasileiras em geral e no Estado de São Paulo em particular. A questão maior é que essa decisão foi imposta e implementada de um momento para outro, sem que houvesse discussão nem preparação para que a categoria docente pudesse saber como lidar com este novo modo de ver o fracasso escolar (PAGANINI-DA-SILVA, 2000).

Embora tenha se instalado a Progressão Continuada no Brasil e, em especial, no Estado de São Paulo, visando reduzir o trauma da repetência e diminuir os índices de reprovação e evasão escolar, o aluno ainda é obrigado a “responder chamada” para afirmar que tem responsabilidade por sua escolarização; inclusive, a “chamada” virou a grande arma dos professores contra os indisciplinados e um dos raros modos de reter o aluno.

A burocracia apenas se disfarça, mas é cada vez maior dentro da instituição escolar. As “frequências (do professor e dos alunos), horários, reuniões pedagógicas, elaboração de documentos, preenchimento de fichas e formulários” etc., como lembra Chakur (2000a, p. 75), massificam o trabalho docente e fazem dele, muitas vezes, um estatístico que trabalha com números e dados e não com seres humanos que, assim como eles próprios, possuem problemas e sentimentos.

Todo esse contexto só reforça o desvirtuamento do papel do professor e o descaso para com as considerações que os docentes têm a oferecer sobre aspectos que dizem respeito ao seu próprio trabalho. Entendemos que esta falta de importância dada ao pensamento e opinião dos professores é que dificulta o dia-a-dia destes, causando-lhes descontentamento. Tudo o que é imposto tem por reação inicial a rejeição e, ao passo que é desconsiderado, também é

mal interpretado ou pouco estudado, como é o caso da Progressão Continuada (no Estado de São Paulo) que, até hoje, com quase seis anos de implantação, ainda não é aceita e entendida em sua íntegra pelos professores, que a executam, mas muitas vezes não concordam com o que realizam.

Esses fatos reforçam a idéia de que a categoria docente vem sofrendo uma tendência à desprofissionalização e à burocratização cada vez maior dentro da escola que, mais uma vez, reflete o meio social em que vivemos, o momento político o que nosso país atravessa, que só contribui para acirrar esta desprofissionalização.

Enfim, podemos dizer que a escola brasileira atual, bem como os órgãos dirigentes mais próximos a ela (como a Diretoria de Ensino da região), recebem anualmente pacotes governamentais de orientação para a atuação em sala de aula, projetos para implementação em datas comemorativas e outros mais duradouros, como o “Escola da Família”, além de projetos de formação de professores. O teor desses documentos pode trazer dificuldades ao professor, não com relação à sua assimilação e implementação, mas porque pode interferir no próprio papel profissional do professor (como é o caso da exaltação do trabalho de voluntários concorrendo com os professores ou as manifestações do Secretário de Educação, que caracteriza a profissão docente essencialmente como uma "paixão").

E isso, fatalmente, repercute na identidade profissional, podendo ser fator de crise, principalmente para o professor de 5ª a 8ª séries, cujo referencial básico é a disciplina na qual é especialista: como conciliar "conhecimento científico" e "amor"?

Além disso, as orientações oficiais trazem também imagens do "ser professor" baseadas em certas propostas teóricas, como as de "professor-facilitador", geralmente encontrada em textos assim ditos construtivistas, e de "professor-mediador", comum em textos que divulgam a abordagem sócio-histórica de Vigotski. O próprio professor não identifica seu papel como o daquele que ensina e o verbo "ensinar" quase não aparece no

discurso dos professores, como mostram a dissertação de Quim (2004) e a tese de Silva (2005).

Convém ressaltar que todos os aspectos apontados neste item conjuntamente, não isoladamente, conformam um contexto de crise profissional, que pode levar os professores a uma crise de identidade.

É, pois, com a preocupação de investigar de que modo os professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental concebem a própria identidade profissional e, ainda, se eles se encontram em uma crise de identidade e se têm consciência disto que realizamos a presente pesquisa.

PARTE II

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

1. Objetivos, questões de pesquisa e hipótese de trabalho

A busca da identidade pessoal é algo constante em nossas vidas, assim como a identidade profissional é importante para o bom desempenho do indivíduo dentro da sua área de atuação. Por isso, a busca da identidade profissional do professor tem como resultante a dignificação de uma profissão tão desvalorizada atualmente como é a do Magistério.

Tomaremos identidade profissional docente como um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais do coletivo de docentes, processo que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na função desempenhada pelo professor e na imagem e auto-imagem social que se tem da profissão; esse processo é também legitimado a partir das relações que se dão no desempenho da profissão, no caso, o Magistério.

Partindo dos referenciais que fundamentaram nossa visão sobre o tema, elegemos algumas questões que servirão de guia para a nossa pesquisa, como, por exemplo:

Qual (ou quais) a(s) função (funções) o próprio professor do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) se atribui nos dias atuais? Que valor é dado ao seu papel?

O professor reconhece sua identidade profissional? Essa identidade se apresenta realmente em níveis distintos?

Existe uma crise na identidade profissional dos professores? Como ela se caracteriza atualmente? Os professores estão conscientes dessa crise? Conhecem, por exemplo, seu núcleo e seus determinantes?

Nosso estudo buscou atingir três objetivos principais:

- 1) Investigar se professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental reconhecem o próprio papel e se têm consciência das responsabilidades que fazem parte propriamente de sua função, entre aquelas que lhes são atribuídas ou que, casualmente, lhes são requeridas.
- 2) Investigar se a identidade profissional dos professores, tal como eles próprios reconhecem, se apresenta em diferentes níveis.
- 3) Investigar como esses professores avaliam e enfrentam a crise descrita na bibliografia educacional recente, com especial atenção para a tomada de consciência que apresentam dessa crise.

Tendo em vista estudos e pesquisas sobre a intensificação do trabalho do professor nos dias atuais (NÓVOA, 1991a; 1991b; GIMENO, 2001), sobre as exigências que são feitas ao professor em função de mudanças sociais ou na legislação educacional (LOURENCETTI, 2004; NACARATO et al, 2000; ESTEVE, 1999) e sobre o processo de desprofissionalização docente (NÓVOA, 2002; CHAKUR, 2000a; BRZEZINSKI, 2002, ARROYO, 2000), nossa suposição é a de que a identidade profissional dos professores investigados se apresenta em níveis distintos, assim como a consciência de que dispõem com relação à crise de identidade.

Uma possível crise de identidade dirá respeito ao cerne do trabalho do professor, à sua função, que é ensinar. Ensino este que atualmente se encontra em constante questionamento. A escola passou e ainda passa por mudanças estruturais que podem levar o professor a questionar se realmente faz sentido para ele seu trabalho, se ele atribui ou não um sentido à sua atividade profissional, pois tudo indica que a identidade docente está sendo desconstruída. O papel social da escola e, conseqüentemente, do professor vem sendo questionado, sua imagem pública muitas vezes é atrelada à falta de competência e o professor parece não mais saber o que deve ensinar, nem como fazê-lo. Se realmente isso ocorre, verificaremos, também, se o professor tem consciência deste estado de crise e se esta consciência é construída em níveis distintos.

2. Caracterização do Estudo e Metodologia

2.1 Os participantes da pesquisa

Tomamos como sujeitos professores do Ensino Fundamental, mais especificamente de 5ª a 8ª séries, da cidade de Matão, São Paulo. A amostra contou com doze professores de várias disciplinas curriculares.

A escolha desse nível de ensino (5ª a 8ª séries) justifica-se porque já realizamos trabalho anterior com professores de 5ª a 8ª séries, acompanhando-os em encontros semanais. Nesse caso, pensamos que as observações que fizemos, de modo assistemático, poderiam ajudar no desenvolvimento da presente pesquisa.

O caminho para a definição dos professores a serem entrevistados foi lento e progressivo, com alguns percalços. Inicialmente, tínhamos imaginado reunir os sujeitos em uma única escola. A seleção da escola levou em conta o fato de se localizar nas proximidades da residência da pesquisadora, o que, segundo Bogdan e Biklen (1994), facilitaria a coleta dos dados.

Trata-se de uma escola pública que conta com Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas o diretor interpôs algumas dificuldades para a realização da pesquisa. Decidimos, então, escolher nossos professores aleatoriamente, não definindo uma única escola como referência. Entramos em contato com alguns professores que conhecíamos e outros foram indicados pelos próprios entrevistados.

Tivemos o cuidado de escolher professores com tempo de serviço e idades variadas para que de modo algum nossa amostra e nossa análise, posteriormente, ficassem enviesados,

já que nosso foco de estudo é a identidade desses professores, independentemente da idade e do tempo de serviço.

Contamos, então, com 12 professores de 5ª a 8ª séries da rede pública, lecionando em todas as disciplinas: 2 professores de Português, 2 de Matemática, 2 de História, 2 de Geografia, 1 de Educação Física, 1 de Educação Artística, 2 de Ciências, com idades variando de 25 a 56 anos e com tempo de serviço no magistério de 5 a 35 anos. O quadro abaixo apresenta esses dados de maneira sucinta.

Os professores(as) estão identificados por siglas: C1 e C2 são professores de Ciências; M1 e M2 são professores de Matemática; P1 e P2 são professores de Português; G1 e G2 de Geografia; H1 e H2 de História; F1 é professor de Educação Física; e A1 é professor de Artes. Sendo quatro do sexo masculino (M1, G1, G2, H1) e oito do feminino (C1, C2, M2, P1, P2, H2, F1, A1).

Convém acrescentar que, dos 12 professores que entrevistamos, 4 participam ou participaram recentemente de algum curso de capacitação ou de formação continuada: o professor M1 afirma ter realizado recentemente um curso oferecido pela PUC na cidade de São Carlos; H1 tem realizado um curso pela Internet sobre História da África por conta da nova lei de incorporação da história africana no currículo, sendo o mesmo oferecido pela Secretaria de Educação (SE). E ainda o professor H2 participa ativamente de um grupo de estudos sobre Administração Escolar na Unesp – Araraquara; e por último, o professor A1 que afirma que quando a SE oferece cursos, procura realizá-los.

Ressaltamos, ainda, que, dos 12 professores, 2 cursaram Mestrado, sendo H1 em Sociologia, na Unesp de Araraquara e H2 em Educação na Universidade Federal de São Carlos.

QUADRO 1. Identificação dos professores entrevistados

Professor	Idade	Anos de Serviço	Graduação	Instituição de Formação	Ano de Graduação	Pós Graduação
C1	38	15	Ciências Farmacêuticas; Pedagogia	Puc (Campinas); Barão de Mauá (Ribeirão Preto)	1990; 2000	Não
C2	29	5	Biomedicina	Barão de Mauá (Ribeirão Preto)	1999	Não
M1	56	35	Matemática Aplicada	Unesp (Araraquara)	1971	Não
M2	40	19	Matemática	Faculdade São Luís (Jaboticabal)	1987	Não
P1	44	28	Letras Franco Portuguesas	Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras (Cornélio Procópio)	1978	Não
P2	34	17	Letras	Unesp (Araraquara)	1995	Não
G1	37	15	Geografia	Puc (Campinas)	1991	Não
G2	32	10	Geografia	Uniara (Araraquara)	1996	Não
H1	28	5	Licenciatura em Ciências Sociais	Unesp (Araraquara)	2000	Mestrado
H2	40	19	História	Uniara (Araraquara)	1987	Mestrado
F1	36	14	Educação Física	São Luís (Jaboticabal)	1991	Não
A1	50	10	Artes Plásticas	São Luís (Jaboticabal)	1995	Não

2.2 Elaboração do instrumento de pesquisa e estudo piloto

Esta etapa do trabalho só foi possível de ser realizada após um aprofundamento da bibliografia e da produção científica referente a nossa temática. O roteiro começou a ser

pensado desde o início de nosso trabalho, mas somente após um determinado tempo é que tivemos condições teóricas para a sua elaboração.

Em um primeiro momento, elaboramos questões sobre os assuntos que pretendíamos tratar, tendo em vista as leituras sobre os mesmos. Em conjunto com a orientadora, resolvemos agrupar as questões por temas. Isto posto e revisado, seguramos a ansiedade para realizar o piloto e apresentamos a primeira versão de nosso roteiro para discussão em grupo de estudos composto por 3 colegas de Doutorado, 1 de Mestrado e nossa orientadora.

O referido grupo fez algumas apreciações, introduziu e retirou algumas questões pertinentes ou não aos meus objetivos de pesquisa e chegamos, então, à segunda versão do roteiro, que contava com 34 questões divididas em 3 grandes temas. Realizamos um total de três entrevistas-piloto: com uma professora de Geografia, com uma de Educação Artística e com uma de Matemática. Convém esclarecer que os dados não foram anexados ao nosso trabalho.

Na etapa seguinte, analisando o piloto, foi possível definir o roteiro final, que conta com 25 questões, divididas em três temáticas diferentes, sendo elas: I – Ser Professor, II – Saberes Profissionais, III – Características e Consciência da Crise.

2.3 Procedimento de coleta de dados

De acordo com nossas leituras, optamos por realizar uma entrevista semi-estruturada por permitir aos sujeitos falar abertamente sobre os temas abordados, sempre pretendendo e tentando que os entrevistados se sentissem à vontade para falar e se colocar, para que assim pudéssemos colher o maior número de opiniões e apreciações, possibilitando ao professor

entrevistado oportunidade de fazer relações sobre seu trabalho, sua profissionalidade e sua identidade profissional (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Para tanto, anteriormente à entrevista realizamos um “*rapport*” com os professores.

Apesar de termos utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturado, em certas questões optamos por uma entrevista que pudesse se aproximar de algumas características do *método clínico*, recurso metodológico utilizado inicialmente por Piaget em seus estudos com crianças para investigar o pensamento infantil, pretendendo determinar o desenvolvimento dos conceitos e a estrutura do raciocínio da criança.

Entretanto, entendemos que se trata de um método que pode ser perfeitamente aplicável em intervenções também com adultos e o próprio Piaget fez isso quando estudava a tomada de consciência, assim como Chakur (2001), em sua Tese de Livre Docência, quando realizou entrevistas com professores utilizando o referido método. Levando a cabo todas essas considerações é que entendemos que este método nos ajudaria a compreender melhor a perspectiva do outro, procurando encontrar o significado das palavras do entrevistado. Cabe ao entrevistador se esforçar ao máximo para deixar claro o que deseja saber e assim direcionar a conversa para o seu real propósito, considerando a temática central de cada questão.

O termo **clínico**, segundo Delval (2002) é um termo proveniente da Medicina e foi utilizado pela primeira vez na Psicologia em 1896. Entretanto, este recurso foi retomado em um âmbito diferenciado por Jean Piaget. Quase por acaso, este pesquisador do desenvolvimento inicia seus estudos com crianças e, como sua preocupação era saber qual o curso do pensamento infantil, resolve utilizar o método clínico para chegar aos porquês e não apenas para constatar os fracassos, como vinha sendo feito na época (por volta de 1920). Os métodos dominantes para o estudo da conduta infantil nessa época eram os testes padronizados de Alfred Binet e Theodore Simon, testes estes que Piaget considerava

importantes para o diagnóstico, mas que não davam conta do processo de raciocínio que as crianças realizavam.

O método clínico a partir de então, por decorrência da variedade de pesquisas, vai se modificando conforme necessário para que Piaget obtivesse os resultados buscados em suas investigações.

É importante ressaltar que Piaget utilizou um método da Medicina para desvendar a estrutura do pensamento e, apesar de estudar a criança individualmente, o que lhe interessou foi o sujeito universal, o *sujeito epistêmico*.

Como descreve Delval (2002, p. 68), o método clínico, “consiste precisamente na intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito e como resposta às suas ações ou explicações”, estabelecendo uma interação durante a entrevista.

Um outro recurso do método clínico é lançar situações problemáticas aos sujeitos para que estes resolvam ou as expliquem e, por meio destas explicações, o entrevistador pode colher dados mais precisos sobre o pensamento e o significado das respostas do sujeito. O interesse é saber como se chega a tais explicações, já que “o sujeito tem uma concepção do mundo, geralmente implícita, da qual ele próprio não tem consciência, mas é dela que se vale para dar sua explicação; dispõe de meios para gerar explicações, que põe em funcionamento em face de um problema concreto” (DELVAL, 2002, p. 71).

Cabe ao pesquisador, segundo Delval (2002, p. 72),

[...] abrir mão de sua forma de pensar para introduzir-se na forma de pensar do sujeito e, por isso, não pode atribuir aos termos que ele utiliza o mesmo sentido que tem para si próprio, mas deve buscar esclarecer qual é o sentido desses termos dentro da estrutura mental do sujeito.

Desse modo, embora as questões feitas aos professores da presente pesquisa pareçam requerer respostas objetivas e diretas, na dinâmica do interrogatório eram agregadas outras perguntas, guiadas justamente pelas respostas dadas. Além disso, os professores foram

questionados sobre situações contextualizadas, hipotéticas, quando buscávamos seus julgamentos e posicionamentos a partir de uma problematização da situação.

2.4 Procedimento de análise dos dados

As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização, e transcritas pela pesquisadora de modo literal. Os dados foram analisados a partir dos autores referenciados na fundamentação do trabalho, qualitativamente e quantitativamente, na medida do possível.

A análise foi realizada em cada eixo da entrevista, separadamente. Os depoimentos, em cada caso, foram categorizados em função da semelhança entre as respostas e tendo por critérios, conforme o tema, ora a natureza dos depoimentos, tal como ressaltada empiricamente, ora conceituações retiradas de estudos piagetianos relativos à tomada de consciência (PIAGET, 1978).

Para o estabelecimento de níveis de construção da identidade profissional, tomamos, basicamente, as orientações presentes no estudo de Chakur (200b; 2001), relatadas atrás; e para a tomada de consciência da crise de identidade profissional, seguimos a conceituação de Piaget de consciência de elementos “centrais” e consciência de elementos “periféricos”, evidentemente empregando esses conceitos de forma adaptada ao nosso objeto de estudo.

Na análise quantitativa, calculamos a porcentagem de respostas tendo em vista o número de professores e não de tipos de resposta. Apenas em alguns momentos, como no cálculo referente aos níveis, lidamos com categorias mutuamente exclusivas.

Optamos por esclarecer melhor os critérios de análise juntamente com a apresentação dos resultados, que virá a seguir.

PARTE III

RESULTADOS

1. A identidade profissional dos professores

Como já mencionado, a entrevista tratou de questões variadas, mas todas pertinentes à identidade profissional do professor. Optamos por apresentar nossa análise de acordo com os eixos temáticos presentes no roteiro de entrevista, quais sejam, **I – Ser professor, II – Saberes profissionais, III – Características e consciência da crise**. Veremos, então, inicialmente, os dados relativos ao primeiro eixo.

1.1 Ser professor

No primeiro eixo de análise, estão as questões referentes mais especificamente a **Ser Professor**, que tiveram por finalidade perceber o que significava ser professor para os participantes e as vicissitudes que isto implica. Neste eixo, questionamos os professores sobre sua função, sobre o papel da educação, sobre as imagens que eles têm de si mesmos como profissionais da educação, sobre o valor de um professor na atualidade e ainda lançamos mão de algumas questões contextualizadas que projetavam nossos entrevistados em situações hipotéticas, referentes à função e identidade docentes.

A tarefa de ser professor atualmente envolve questões como a delimitação da função da escola, que parece estar equivocada em algumas diretrizes, como aponta Pérez Gómez (1998a e 1998b), quando nos leva a perceber o excessivo valor dado à socialização dos indivíduos em detrimento da transmissão de conhecimentos valorizados socialmente e que, por sua vez, deveriam nortear a compreensão e interpretação do mundo.

Ocorre algo parecido com relação à função do professor, já que esta, como afirma Gimeno Sacristán (1991) encontra-se em permanente elaboração, que depende diretamente das relações e dos contextos sociais nos quais a comunidade docente se encontra. A dificuldade de definição das atribuições do professor acaba por levar à incorporação de uma multiplicidade de tarefas que, muitas vezes, ultrapassam a função docente, fugindo de seu alcance e caracterizando atividades de profissões ou ocupações distintas das do magistério. Tal situação ganha um complicador quando consideramos o contexto paulista, em que a Secretaria Estadual de Educação lança projetos e textos destinados a professores, que trazem de modo *sui generis* definições que, a nosso ver, se desviam da profissão.

Obviamente que todo esse contexto, como salientam Esteve (1999) e Lourencetti (2004) dificulta e emperra o trabalho e o “ânimo” dos professores na realização de sua profissão, o que, conseqüentemente, interfere na imagem que eles próprios e a sociedade possuem do profissional docente.

Questionamos os professores sobre qual deveria ser o papel da educação e qual o papel que ela tem atualmente, se está dentro das expectativas deles. Esta questão nos ajudou a identificar qual a função da escola para nossos entrevistados e sabemos que essa função contribui para a formação da imagem da própria função docente, do seu próprio papel.

Para uma parte do grupo de participantes, o equivalente a seis professores (50%), a educação escolar deveria ter como função **ensinar os conteúdos escolares** (M2, P2, H2, H1, G2, F1) e também para seis deles (50%), **socialização ou formação dos cidadãos** (C1, P1, G1, F1, H2, C2) deveria ser a principal função da escola. Vejamos alguns destes depoimentos:

Hoje em dia, eu acho que a educação ela tá tendo que se desviar muito de seu papel central... ensinar os conteúdos, porque a gente tá, na minha opinião, a gente tá querendo suprimir outras carências familiares, (...) só que eu acho que o papel dela hoje tá sendo um papel paliativo, eu acho que ela não tá desempenhando totalmente, também porque as famílias perderam seus rumos... (P2).

Para mim é fundamental, tanto para a socialização do ser humano, do aluno no caso, como para tá atingindo um certo grau de conhecimento, de avanço. Eu acho que é fundamental para o indivíduo na sua interação e formação individual (H2).

Formar o cidadão, preparar pro mercado de trabalho..., preparar pro vestibular..., nem uma coisa nem outra...(o que ela vem fazendo?) Experiência, conosco..., somos cobaia (risos), Ah, entra um governo..., põe um tipo de metodologia, planejamento, vem outro muda tudo, não tem continuidade, é modismo, educação virou modismo... (G1).

Eu acho que ela tem o papel principal na formação do cidadão. A criança nasce, ela tem a família... mas quem dá o apoio desde o início da vida é a escola com a formação, com os princípios... Eu acho que a lei até... a LDB, ela tenta prever a função da escola, mas o que eu percebo é que na instituição, no cotidiano mesmo, isso não tem acontecido, ela tem um papel de ficar com os alunos, mas não tá formando os cidadão (C1).

É fundamental... o papel da escola é fundamental na formação da criança como um todo. Não só no que diz respeito à educação formal, né, dos conteúdos que a gente ensina, mas a educação tem o papel de formar o cidadão, né, como pessoa, de forma integral (P1).

O papel da escola é transmitir conhecimentos, ensinar os conteúdos escolares para os alunos, o que a gente já sabe e as crianças não (G2).

Apareceu também como função a **formação para o trabalho** (A1, C2), para dois professores (16,7%). Apenas um dos professores (8,3%) afirma que a escola deveria ter um **papel utilitário** (M1), em que os indivíduos pudessem saber para que aprendem um dado conteúdo. Exemplos:

Para formar os alunos para o trabalho... mas na realidade eu não vejo isso não, vejo muita defasagem... (Ela tá em déficit?) Anhan ... não só devido aos professores, mas sim pelos próprios alunos, interesse dos alunos, que nem Ensino Médio tá preparando pro vestibular da faculdade, para ele ser uma pessoa na vida, só que eu sinto, particularmente, isso não tá acontecendo (A1).

Eu percebo que muitas crianças vão na escola porque não tem onde ir, o pai trabalha, a mãe trabalha, eles são obrigados por uma lei a ir pra escola, então eles vão. Então, a escola hoje, ela cumpre um papel que é muito mais imposto do que propriamente dela, eu não vejo hoje a escola diretamente

relacionado com o mundo que tá a sua volta. A escola deveria parar um pouquinho em se preocupar em preparar o indivíduo para vida e perceber que ela é a responsável... eu não vejo isso hoje. Todo mundo fala em educar pro futuro, temos que começar a educar pro presente. Qual é o papel da escola? Atribuir significados, porque se você não consegue atribuir significados àquilo que você tá mostrando, o aluno muito menos, a escola não tá cumprindo esse papel hoje de mostrar significados e fazer a criança perceber, ela sozinha não vai conseguir as coisa, ela tem que aprender a trabalhar em grupo, trabalhar em comunidade (M1).

A pessoas estudam para se formar e poder trabalhar, então a escola deve preparar as pessoas para isso. Hoje o mundo tá muito competitivo, então, a escola tem que ser mais eficiente (C2).

Entretanto, a maioria esmagadora entende que a escola não tem cumprido tais tarefas e que, além de não cumpri-las, acaba por suprir carências familiares como parte de sua função.

Assim como afirmam Pérez Gómez (1998a e 1998b), Gimeno Sacristán (2001) e Chakur (2001), a escola tem, sim, uma função socializadora de formação de cidadãos; entretanto, esta é apenas uma de suas funções e que não é a principal, pois não fica a cargo apenas da escola tal formação. A escola deve, sim, transmitir os conteúdos escolares valorizados socialmente, como afirmam os professores entrevistados; entretanto, nenhum deles comentou que estes conteúdos devem servir para que os indivíduos avaliem e conheçam o mundo a partir do que aprenderam.

Percebemos, por meio das respostas obtidas, que realmente os professores atribuem função para a escola de acordo com o contexto sócio-político em que estão inseridos, em que sua instituição está inserida. Como afirma Sampaio (2004, p. 198), as unidades escolares operam de acordo com certas normas e padrões que são uniformes e atrelados a uma esfera maior. Talvez isso explique o fato de que muitos de nossos professores percebem como função da escola **formar o cidadão ou socializá-lo ou prepará-lo para o mundo do trabalho.**

Possivelmente, esses professores foram influenciados em sua opinião pelos projetos da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, que são implantados nas escolas das

redes públicas, como “Escola da família”, “Viver Escola, a Educação Paulista na TV”, e “Programa Comunidade Presente”, que, como vimos anteriormente, vêm divulgando imagens da função da escola e do professor que não podem ser reduzidas a tais orientações.

De fato, vimos que, de acordo com as orientações dadas pela Secretaria com relação a esses projetos e por artigos disponibilizados no *site* da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.sp.gov.br>), a escola deve desempenhar certos papéis que extrapolam sua função primordial de ensinar às nossas gerações um conjunto de conhecimentos, atitudes e procedimentos valorizados culturalmente. São exemplos desses desvios:

Outra característica do **Viver Escola** é o princípio da interatividade. Os programas geram desdobramentos que são trabalhados **durante a semana em sala-de-aula e também em casa**. [...] A abordagem é **multidisciplinar e transversal**. Abrange, por exemplo, desde música, história, geografia, literatura, mercado de trabalho, atualidades, drogas, qualidade de vida, tecnologia, entre outros. Em cada programa, participam 2 equipes, representando 2 escolas. Os grupos são compostos por estudantes, professores, pais e membros da comunidade. As reportagens mostram experiências, projetos e ações desenvolvidos pelas escolas em parceria com a própria comunidade.

O **Viver Escola** é mais uma **ferramenta no processo de ensino e aprendizagem** utilizada com **objetivo maior de formar o cidadão**. **Viver Escola é mais um passo na conquista de uma escola pública de qualidade** (grifos nossos).

Com base nessa preocupação legitimada pelos Parâmetros Curriculares, aliada às questões sociais tratadas como urgências sociais, o **Programa Comunidade Presente vem implementar discussões e ações de caráter preventivo que proporcionem soluções para algumas das questões mais emergentes da sociedade, tais como: participação, cidadania, comunidade e violência**. [...] Dessa forma, escola e comunidade estarão criando espaços onde a valorização e o resgate de condições que propiciem **uma vida saudável** são de fundamental importância para a **formação da cidadania** (grifos nossos).

Em artigo publicado no Diário de São Paulo em 28 de julho de 2002, intitulado “Educação para o trabalho”, também disponibilizado no *site* acima, o Secretário de Educação, Gabriel Chalita, afirma como função da escola e do ensino que a Secretaria Estadual Paulista está atenta “[...] no sentido de criar e desenvolver **projetos e ações que ultrapassem as**

fronteiras da educação regulamentada” (grifos nossos). Para tanto, podemos citar os sub-projetos mais recentes que fazem parte do Projeto Escola da Família:

O Projeto **Spa Urbano Escola da Família** tem como objetivo **inserir, na comunidade, o conceito da importância do desenvolvimento de hábitos saudáveis, como a prática de atividades físicas regulares, reeducação alimentar, cuidados com saúde e beleza - potencializando os eixos saúde e esporte.** O Projeto piloto "Spa Urbano Escola da Família" será implantado em novembro de 2005 em 56 escolas das 13 D.Es da Capital e será incluído em 2006 nas demais D.Es. Esse Projeto conta com a parceria da Associação de Medicina Tradicional Chinesa do Brasil, Instituto da Família, Vita Derm e SESI, os quais colaboram em ações de capacitação, voltadas aos eixos: Movimento, Saúde e Nutrição, Saúde e Beleza e Roda de Conversa com a Família. [...] **Nessa perspectiva, nossos educadores são orientados a tratar as questões relativas à saúde, com foco na formação completa do indivíduo e proporcionando benefícios a toda a comunidade, tendo assim, uma melhoria na qualidade de vida** (grifos nossos).

E ainda:

O **Agita Família** tem como proposta **desenvolver ações educativas preventivas, por meio de atividades físicas, esclarecendo sobre os males do sedentarismo e as vantagens da mudança para um estilo de vida saudável.** É uma iniciativa do Programa Escola da Família, realizada desde abril de 2004, em ação conjunta entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Saúde, representada pelo CELAFISCS (Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul), somando esforços junto aos responsáveis pelo Programa Escola da Família (grifos nossos).

É importante ressaltar, novamente, que não pretendemos desconsiderar a validade desses programas, apenas queremos salientar as implicações de afirmações como estas para a identificação da função da escola e, em consequência, para a identidade profissional docente. A questão da ambigüidade existente nas definições da categoria docente e suas funções é algo - como já apontado anteriormente (ENGUIITA, 1991) - histórico e que consideramos que acaba por ser ressaltada com projetos e afirmações como estas relacionadas acima. A imagem de uma profissão é atrelada à imagem social que se propaga da profissão em questão, como lembram Arroyo (2000) e Vianna (1999).

Para nós, a cidadania de um povo é eminentemente atrelada à escola e à educação, sendo atingida mediante educação escolar de qualidade, conhecimentos e suas implicações para a vida e para o mundo em que habitamos. Projetos sociais são importantes, mas devem ser encarados como projetos sociais e não educacionais; projetos educacionais que lançassem mão de conhecimentos das ciências, das letras e das artes, também seriam capazes de, a partir de sua assimilação, gerar mudanças no sujeito e na sociedade.

Para o Ensino Fundamental, por exemplo, projetos que tratassem exclusivamente de disciplinas específicas (matemática, geografia, português) seriam perfeitamente capazes de gerar conhecimentos novos e interdisciplinares que, possivelmente, resultariam noções básicas de convivência social, cooperação, sensibilidade, amor... sem necessariamente privar os jovens de conhecimentos historicamente valorizados.

Uma das situações apontadas na pesquisa de Lourencetti (2004) sobre as questões que incomodam os professores e que os angustiam é a do não cumprimento de determinados conteúdos escolares por consequência do pouco tempo que os profissionais da educação acabam tendo para trabalhá-los. Considerando a grande complexidade e abrangência dos projetos lançados pela Secretaria Paulista, fica realmente difícil dar conta do conteúdo escolar programado para o ano letivo...

Questionamos, também, os entrevistados sobre o que é ser professor para eles. As respostas variaram entre os que acreditam que ser professor é **transmitir conhecimentos**, com seis (G1, H2, A1, H1, G2, F1) depoimentos (50%), e os que apontam que é necessário **ter consciência de seu papel e de sua responsabilidade** para com os alunos, correspondendo a quatro (P1, P2, H2, C2) professores (33,3%). São exemplos de depoimentos dessas categorias:

Ah, eu não tenho, assim, muitas ilusões, não... eu acho que ser professor hoje em dia é conseguir passar o conteúdo, alguns valores, mas o sistema

torna a gente um simples transmissor de conhecimento... não tá dando para ser professor... (G1).

Acho que isso, você conseguir passar o que você aprendeu, né, ver o progresso das crianças... (F1).

É você não ser apenas um especialista em conhecimento, mas você investir nessa comunicação com o aluno, e encontrar a melhor maneira possível para você ensinar, isso é ser professor (H1).

Ser professor... é ser consciente de que você tem um papel fundamental na sociedade na qual você tá inserida, você forma opinião, você indica caminhos. Além de ensinar a sua disciplina, tem toda uma... uma conseqüência de influência, de formação de opinião, de determinar um comportamento de responsabilidade que vai muito além da sala de aula (P1).

É você saber valorizar aquela pessoa que você tá conduzindo, você tem que ter consciência de que você tem alunos que precisam de você para saber determinados conhecimentos que só vai ter com você. Eu acho que ser professor é você ter consciência da responsabilidade de ser professor (H2).

É importante ressaltar que os professores G1 e H1 possuem concepções diferentes sobre o que é ser professor; mesmo afirmando que se trata de transmissão de conhecimentos, o professor G1 tem uma visão negativa, enquanto para H1 essa visão é positiva. Percebemos que a importância da transmissão dos conhecimentos é muito forte entre os professores acerca do que se constitui a docência. Podemos dizer que, para os entrevistados, ser professor e desempenhar uma função como tal, é necessário primordialmente transmitir conhecimentos. Entretanto, pensamos que ser professor não deveria ficar restrito a apenas uma única concepção, pois o trabalho docente envolve muitos outros traços próprios da profissão. Retomando, por exemplo, o que Chakur (2000a) salienta como atribuições do profissional docente, estão presentes habilidades e competências técnico-pedagógicas e psicopedagógicas, responsabilidade social, comprometimento político, engajamento na rotina institucional e investimento na própria formação. Igualmente, podemos ressaltar as considerações feitas por

Lima (1996) de que ser professor é um processo interminável que se inicia antes da formação acadêmica e continua ocorrendo com base na formação continuada.

Para um dos entrevistados (C1), para ser professor é preciso **cumprir tarefas diversificadas** (inclusive que não são próprias da profissão); para outro, trata-se de uma **profissão diferenciada** (M2), totalizando cada um 8,3%. Vejamos os exemplos:

Eu acho que ser professor é ser muitas coisas, é ser um profissional, é ser um parente, é ser um amigo, porque acaba ficando muito tempo com a criança, então, ela acaba mudando a... você não é só um profissional, você acaba sendo uma parte do, da... continuação da família da criança [...]. Acho que ser professor é muito mais que ser só um profissional, cumprir uma tarefa (C1).

Olha... eu gosto muito do que eu faço, acho que é muito gratificante... eu sei lá, primeiro lugar é uma profissão, sem dúvida é uma profissão... uma profissão que é diferente de ser um advogado, por exemplo, porque você dá de você direto para pessoas, você tem de ficar ali direto do lado dos alunos, pra tentar passar pros alunos o que você sabe, é uma profissão sem dúvida, mas é um negócio muito gratificante... (M2).

Considerando os depoimentos que surgiram nesta questão, é importante ressaltar como a função do professor está intimamente ligada ao fato de como este se vê como professor, ou seja, sua imagem e auto-imagem, e ainda à função que exerce como profissional (VIANNA, 1999).

Percebemos em alguns depoimentos que a identidade profissional se apresenta confusa. Ou será que ser professor é realmente cumprir tarefas diversificadas, tais como atuar como parente, amigo, parte da família? O professor não é um profissional? Para ser professor é preciso se sentir gratificado ou ver o progresso dos alunos? Estes são elementos essenciais à profissionalidade docente?

Cunha (1998) e Hypolito (1998) fazem algumas considerações sobre a existência de uma dificuldade histórica na constituição da profissionalização docente. Isso nos levaria a pensar que a questão de ser professor, de se tornar professor, envolve uma série de atributos

que nem sempre são facilitados pelas políticas públicas educacionais, que também nem sempre visam à constituição da docência como uma profissão realmente. Afirmar-se como profissional é um sonho almejado há muito pelos professores.

Mas será que apenas a profissionalização de uma ocupação, ou melhor, uma semiprofissão como a do magistério, seria capaz de resolver todos os nossos problemas educacionais?

Acreditamos que certamente não, mas os professores, assumindo e tendo uma definição mais clara do que seja sua profissionalidade, pode exercê-la de modo mais tranquilo e ter, talvez, uma definição mais precisa de suas tarefas e funções como profissionais.

Quando questionamos se qualquer pessoa poderia ser professor, as respostas foram **negativas**, com exceção de um deles, que afirma que qualquer um pode ser professor, mas recorrendo à mesma explicação encontrada nas respostas negativas. Com relação a esta questão, os professores apresentaram argumentos diferenciados, sendo possível estabelecer certas categorias. Alguns afirmam que **tem que ter formação** (M2, P2, C2, G2, H1, F1), correspondendo a seis entrevistados (50%).

Pode... é, pode, se você receber formação... [...] se você pressupõe que ele quer seguir a carreira, significa que ele tem disposição para enfrentar... (H1).

Eu acredito que não. E acho que o equívoco reside nesta questão mesmo! O professor é uma pessoa que precisa ser capacitada para o ofício de ensinar. A ele devem ser dadas, ensinadas teorias que fundamentem a sua prática. Ele precisa ser formado na íntegra. Tudo é essencial. Além da teoria, muita prática (P2).

Foi possível perceber que, para esses professores, o que mais importa a um professor é a sua formação, sendo ela teórica, prática, ou ambas. O que define um professor é a sua formação. Segundo Gauthier et al. (1998), a formação faz parte do imaginário dos

professores, como parte de seus saberes, seja através da valorização de conteúdos, quanto da experiência.

Apareceram também depoimentos de cinco entrevistados (F1, G1, H2, A1, M1), ou 41,6%, em que os professores relatam que **tem que gostar** da profissão. Quatro professores (33,3%) disseram que é necessário **ter dom** (P1, P2, H2, M1) para ser professor:

Olha, eu acho que para ser professor tem que gostar muito da profissão, porque se a pessoa não gosta da profissão, ela não vai fazer aquele trabalho com carinho e amor, ela vai deixar tudo de qualquer jeito, não é QUALQUER pessoa não, teria que gostar da educação, ter dom (A1).

Eu penso que qualquer pessoa possa ensinar uma habilidade que tenha desenvolvido ou desenvolva bem, desde que tenha o dom de ensinar... (P2).

Não, eu acho que você tem que ter dom [...] (H2).

Para dois professores (16,7%), é necessário **ter paciência** (G2, G1), e ainda um único entrevistado (8,3%) afirma que é preciso **ter consciência** (C1) para ser educador.

Não... porque tem que ser muito idiota para ser professor... (risos) Ah, tem que ter muita paciência, gostar da disciplina que você leciona... não é todo mundo que tem essas aptidões, né? (G1).

Ele forma os cidadãos, eu acho que existe uma formação, ele tem que ter um discernimento, tem que ter uma crítica, ele tem que ter argumentos, tem que ter a consciência dessa formação. Não adianta ser qualquer pessoa, tem que ser uma pessoa neutra, equilibrada, que tenha um rumo, tenha um norte, que queira realmente educar pessoas para isso, não veja isso só como uma tarefa, tem que ver o processo, não só o produto (C1).

Percebemos através das respostas, especialmente das categorias “**tem que ter dom**”, e “**tem que ter paciência**”, que, assim como tratamos no *Capítulo 1 – Parte I* da imagem do professor historicamente construída, faz parte do imaginário docente a imagem de professor

abnegado, aquele que professa algo. É dessas imagens que resulta o professor, que emerge sua identidade. Como afirma Arroyo (2000, p. 33),

A idéia de vocação pode estar incrustada na idéia de profissão [...] por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente.

Iria Brzezinki (2002, p. 16), quando analisa em seu livro, *Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente*, a questão da ambigüidade docente, apoiada em Enguita (1991), ressalta que a profissão do professor se mantém associada à idéia de fé, de sacerdócio; “a vocação para ser professor diz respeito à dedicação e abnegação ao apostolado” e, segundo a autora, tal concepção condiz com o “imaginário social que relaciona a profissão professor com a fé, como um chamado para prestar um serviço ao bem comum”. Talvez isso explique o fato de tais concepções permearem as afirmações de nossos participantes de que qualquer um pode ser professor, desde que, tenha **dom ou paciência**, pois estas são características essenciais para uma profissão que se respalde na abnegação, na fé e na dedicação à realização do bem comum.

Vemos resquícios dessa constituição histórica do papel e da identidade do professor até mesmo na mídia e nos meios de comunicação. Um exemplo disso foi um episódio da série “Carga Pesada”, exibido pela Rede Globo no dia 04 de setembro de 2004, em que o caminhoneiro Bino, da dupla “Pedro e Bino”, torna-se voluntariamente um **professor** com o intuito de ajudar uma comunidade carente que teve sua escola destruída por um incêndio, ministrando aulas para os adultos no período noturno. Seu companheiro Pedro, ao entregar a carga e receber o frete, compra todo o material para a reconstrução da escola e a comunidade

em mutirão reconstrói a mesma. Entretanto, o caminhoneiro Bino ainda não pretende abandonar a vila, pois não encontrou ninguém para ocupar o lugar de “professor”.

Esta é a imagem mais freqüente na qual a educação e, principalmente, o professor, ou a profissão professor, são divulgados pela mídia, como um trabalho abnegado e principalmente sem nenhuma identidade, já que qualquer um pode assumir esta função, até mesmo um caminhoneiro que, na verdade, pertence a uma categoria profissional distinta e assume as aulas como uma tarefa voluntária.

A mídia se defenderia dizendo que é apenas uma ficção e que não condiz com a verdade, e que eles vêm fazendo isso também com outras profissões, como a medicina, por exemplo (os médicos como voluntários na construção civil, ou personagens das ficções que assumem o papel de médicos sem na verdade o serem). Entretanto, devemos ficar atentos para uma questão crucial que é a ideologia que um discurso como esse transmite aos telespectadores que, conseqüentemente, são ou serão nossos alunos e pais.

A identidade de uma profissão se dá a partir de sua legitimidade social diante do desempenho de uma determinada função, podendo, então, se estabelecer como categoria profissional. Assim como afirma Enguita (1991), os docentes ocupam um lugar intermediário e contraditório, com uma confusão entre seus papéis e imagens sociais, caracterizando-se, portanto, por exercerem uma **semiprofissão**.

No final do episódio de “Carga Pesada”, o personagem Bino resolve voltar a ser caminhoneiro e seguir seu companheiro Pedro, mas somente depois que a comunidade recebe uma visitante, filha de uma moradora daquele local, que trabalhava como voluntária em um projeto de ensino para adultos em uma outra cidade e resolve, então, assumir as aulas. A moça possuía estudo, mas não se ressalta em momento algum que era professora habilitada.

É lamentável, pois, nem mesmo no final de um episódio de uma série assistida, talvez, por milhões de pessoas, é dado o devido valor à habilitação da pessoa que assume as aulas

como professora, mas, ao contrário, o que é ressaltado e valorizado é o seu trabalho voluntário.

Mais uma vez, salientamos as implicações dos textos publicados no *site* da Secretaria da Educação Paulista com relação ao Programa “Escola da Família”, em 17 de agosto de 2004, e também em texto publicado para homenagear o dia dos professores em novembro de 2005, para a valorização ideológica do trabalho voluntário no âmbito escolar:

Programa Escola da Família. **Uma iniciativa fundamentada, justamente, na “ética”, na “delicadeza”, no “amor”, na “amizade” e na “felicidade”.** [...] **São milhares de educadores, de universitários, de voluntários, de cidadãos apaixonados que acreditam, sobretudo, na força do trabalho e na grandeza existente no processo ensino-aprendizado.** Multiplicadores de idéias e também de ideais vistos por muitos como românticos, quixotescos, inatingíveis. [...] O Escola da Família é um sucesso porque é formado por **homens e mulheres desbravadores.** Protagonistas sociais que, há um ano, têm provado que grandes mudanças positivas, para serem empreendidas, necessitam – muito mais do que de recursos financeiros – de união, dedicação, criatividade, talento, vontade (grifos nossos).

Movidos por um **altruísmo** comum aos grandes personagens da História - que comumente mesclam em sua jornada um misto de **idealismo e capacidade de realização** [...] Eis aqui nossa homenagem àqueles que são leais à **missão de educar.** Sábios que não servem a um partido ou a um governo, mas sim à causa nobre da educação. **Servem a um sonho.** Talvez o mesmo vivenciado por Aristóteles, Abelardo, Dom Bosco: o sonho de lapidar diamantes. **Mestres que neste e em todos os outros dias acreditam que o esforço do trabalho será recompensado pela magnitude do resultado.** Pela beleza rara da jóia que começa a tomar forma, sempre, em suas mãos (grifos nossos).

É impossível silenciar diante de afirmações sérias que têm a ver com a identidade docente, como as proferidas pelo Secretário de Educação de São Paulo em comemoração ao dia dos professores. Devemos lembrar que este texto é escrito anualmente para que os professores o leiam e se sintam homenageados e tenham o reconhecimento da instituição contratante – no caso, o Estado – de seu trabalho. É triste imaginar que o trabalho do professor, ainda hoje, se resume a um trabalho “movido por um altruísmo”, e que terá seu reconhecimento através da “magnitude do resultado”, já que os educadores, afinal, “servem a

um sonho”. Fomos pegas de surpresa com relação à caracterização tão clara da imagem e da função do **professor abnegado**, que convém neste momento explicitar realmente o que se toma com o termo “abnegado”.

No dicionário da Língua Portuguesa *Aurélio Século XXI*, o termo é sinônimo de várias palavras, mas, para citar apenas algumas, refere-se ao termo **dedicado**, que possui o seguinte significado: “1. Que se dedica ou se sacrifica; devotado, abnegado: 2. Extremamente afetuoso”, ou ainda se refere ao termo **abnegativo**: “1. Que envolve abnegação; desinteressado, desprendido, abnegado”. Se pensarmos, ainda, no termo **altruísta** teremos: “1. Amor ao próximo; filantropia. 2. Desprendimento, abnegação. 3. Doutrina que considera como fim da conduta humana o interesse do próximo, e que se resume nos imperativos: "Viva para outrem"; "Ama o próximo mais do que a ti mesmo”.

Parecem ser essas as acepções que se referem à função docente e à imagem do trabalhador do campo educacional que veiculam atualmente, ou seja, as mesmas dos séculos XII, XVI até meados do século XVIII.

Convém, também, destacar que a mídia e a sociedade como um todo podem influenciar nas concepções subjacentes aos currículos e cursos de formação docente e a questão da identidade profissional passa essencialmente pela formação acadêmica ou continuada de seus professores. Devemos refletir com maior cuidado sobre a formação do educador e qual é o professor que pretendemos formar. Os cursos de formação trabalham e procuram formar a partir do que entendem como função docente e sobre que bases tal formação ocorre? As orientações dadas pela Secretaria influenciam também a formação de nossos educadores? Tais reflexões podem nos levar à construção de novos caminhos para a formação e o desenvolvimento da identidade do professor.

Brzezinski (2002, p. 14) indica que uma das características da profissionalidade docente que se refere à sua identidade política – a competência – ressaltada por Fernández

Enguita, vem sendo prejudicada, já que o próprio MEC (Ministério da Educação), historicamente,

vem reforçando a idéia de que qualquer um pode ser professor. Atualmente, a competência dos professores tem sido ajuizada pelos burocratas do Mec. Os quais afirmam que dados de pesquisas sobre avaliação institucional do desempenho de alunos e professores comprovam que **não há diferença na qualidade do preparo dos alunos da escola básica, quer seus formadores sejam professores licenciados ou não** (grifos nossos).

Pois, segundo a autora, é através da competência que o professor assume ser um profissional com uma identidade advinda da produção de conhecimentos sobre seu trabalho, tomando decisões que levem os alunos ao aprendizado cognitivo e social.

As categorias apresentadas acima já nos fornecem indícios de quais imagens encontramos quando questionamos que imagem a pessoa tem de si própria como professor. Apareceram basicamente cinco imagens, sendo elas:

“Professor-amigo”: para cinco professores (C1, C2, P2, H1, G1), o que equivale em termos percentuais a 41,6%, para ter uma boa imagem os professores têm que ter um bom relacionamento com os alunos; que os mesmos gostem deles e ainda devem saber lidar com adolescentes:

A imagem que eu faço de mim é a imagem que eu percebo que os alunos representam pra mim, como alguém muito fácil, de fácil acesso. Uma pessoa educada, é... eu não altero a voz, [...] eu procuro ser bem próxima a eles, ser amiga, divertida, eu gosto de ser muito divertida, [...] eu acho que eles me vêem como uma amiga, como um ser humano (P2).

Para o aluno, ser bom professor é não dar matéria, que não ensina nada. [...] Ser bom professor é estabelecer vínculo afetivo com esse aluno... pensando nesse aspecto, eu me considero ser bom professor, mais não é na escola pública que eu me realizo não... (H1).

“Professor dedicado”: quatro dos entrevistados da pesquisa (33,3%) entendem que possuem uma imagem de professor amoroso, maternal. São exemplos destes depoimentos (M2, A1, P1, P2):

Primeiro eu achava que eu era muito enérgica... meio carrasca, hoje eu mudei... Porque depois que eu casei, tive filhos, passei a ver as coisas de uma outra forma (M2).

Eu acho que eu sou uma pessoa boa, dedicada, uma professora amorosa e que se esforça para sair tudo certo (A1).

“Professor-competente”: ainda quatro professores (33,3%) indicam uma imagem de professor que domina o conteúdo (C1, M1, H2, G2):

Eu sou um indivíduo comum, faço o que gosto e só passo e ensino o que eu acredito, o que eu não acredito, mesmo que o resto do mundo acredite, eu não faço. Acho que sou um professor normal, não sou melhor, nem pior que ninguém. Agora, eu não minto pro meu aluno, tento sempre fazer o melhor, passar o conteúdo que tenho [...] e eu tenho conteúdo para ensinar a eles” (M1).

“Eu me acho uma pessoa competente e para você ser professor, você tem que se interessar e ser muito interessado e tem que tentar se renovar sempre, se atualizar,[...]” (H2).

“Professor mente-aberta/consciente”: também para 33,3% dos entrevistados, a imagem que faz de si mesmo como professor é daquele que se atualiza, reconhece erros, procura melhorar, tem a mente aberta (C2, P1, H1, H2):

Eu procuro fazer o melhor, sempre me dediquei bastante... tenho muitas falhas, procuro ter autocrítica... para observar essas falhas e tentar corrigir, mas a gente não consegue ser perfeito [...] então, eu procuro sempre melhorar, observar... onde eu tô falhando, tentar consertar, modificar (P1).

É tão difícil isso... eu não me vejo como um excelente professor, eu me vejo como um professor que busca em tudo, eu tenho as minhas referências...

mas eu procuro outras referências, mesmo naqueles professores que na época da faculdade a gente critica tanto que não trabalha [...] (H1).

[...] você tem que ter muita didática, jogo de cintura, entender o que o jovem tá passando. Você tem que ter uma mente aberta, se atualizar e reconhecer seus erros (H2).

“Professor-modelo”: Apenas um dos professores (8,3%) afirma que o professor para ter uma boa imagem tem que dar exemplo para o aluno (F1):

Eu acho que tenho uma imagem boa, tento fazer o melhor de mim, passar o que eu sei, levar uma vida saudável, que, no caso da Educação Física, eu tenho que saber lidar com isso, praticar atividade física, ser coerente com a minha profissão, entendeu? Tem muito professor de Educação Física que não se cuida, vai na escola por ir... eu cultivo o que eu ensino para eles na minha casa, na minha família (F1).

As categorias que encontramos apresentam certos traços de imagens de professor apresentadas por Gauthier et al. (1998), quando tratam dos tipos de saberes, que, segundo os autores, os próprios professores possuem como uma imagem preconcebida. O **Professor-competente** é uma delas, em que, para ser um bom professor, é necessário apenas conhecer o conteúdo, dominar o conteúdo. E como bem ressalta o autor, os saberes docentes não podem ser reduzidos à pura transmissão de conhecimento. Ser professor é muito mais que isso, envolve e requer uma série de habilidades e competências.

Os depoimentos que sugerem uma ligação entre o instinto amoroso e maternal e a própria imagem de **professor dedicado** é, sem dúvida, uma das imagens recorrentes no senso comum, entre os leigos especialmente. Segundo Arroyo (2000), essa imagem de devotamento é algo histórico, pois os professores do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) trazem resquícios de um ciclo que tinha e continuou a ter como função intermediar a educação primária à formação universitária; criando-se, portanto, um “vácuo de um saber profissional capaz de dar

conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural, etc. da adolescência e da juventude” (p. 31).

Vale retomar que as imagens docentes sofrem alterações no decorrer da história e estas deixam resquícios na a imagem atual dessa categoria. As imagens públicas dos professores são construídas nas disputas que se estabelecem no campo educacional, nas relações de grupo e movimentos que procuram um maior reconhecimento de seu trabalho diante de outras categorias profissionais. Por isso, a questão da influência da Escola Nova e, atrelada a ela, a divulgação do pretenso “construtivismo” de Jean Piaget, como afirmamos anteriormente, influenciaram a imagem docente e vêm, segundo pesquisa recente desenvolvida por Silva (2005, p. 189), ainda hoje influenciando a imagem e a auto-imagem dos professores e de seus formadores⁸, já que estes apresentam distorções a respeito do papel do professor, e

alguns professores respondem que o seu papel é *ensinar*; enquanto os formadores definem o papel do professor muito mais a partir dos *slogans* de *mediar*, *orientar*, *facilitar*. Nenhum formador mencionou a palavra *ensinar*. As distorções que os professores apresentam dizem respeito a dúvidas sobre transmissão do conhecimento, sobre o desgaste sofrido com o desempenho do seu papel e sobre condições de trabalho. E, no final, os professores não sabem o que fazer com os conteúdos.

Perguntamos, também, se os professores achavam que existe ou não uma diferença entre a função de um professor de 1ª a 4ª e a de um professor de 5ª a 8ª séries e por quê; e se a resposta fosse positiva, quais seriam, então, as diferenças. Para essa questão, obtivemos as categorias “sim”, “não”, e respostas “ambíguas”, e em cada categoria classificamos as respostas como segue.

Para a categoria **SIM**, sete (C1, P1, G1, H2, G2, F1, M2) dos entrevistados (58,3%) afirmam que existe uma diferença na função do professor conforme o ciclo (1ª a 4ª e 5ª a 8ª).

⁸ A pesquisadora chama de formadores professores ATP (Assistente Técnico Pedagógico), que têm como função capacitar os professores de uma determinada área e, para tanto, é necessário ser da rede de ensino, disponibilizar-se ou se oferecer para o exercício da função, ou ser indicado pela escola ou por uma pessoa que conheça o seu trabalho na escola. A partir do momento em que passam a ser ATP, a Secretaria de Educação do Estado os convoca para a capacitação em projetos. Eles recebem os materiais pertinentes para repassá-los nas capacitações promovidas pela Diretoria de Ensino para os professores da rede.

As respostas que mais apareceram foram que, na 1ª a 4ª, a professora é **“tia”/amiga dos alunos** e na 5ª a 8ª séries, a **relação é mais impessoal**:

Eu acho que tem. Eu acho que os de 1ª a 4ª eles ficam muito mais tempo com os alunos, eles acabam tendo muito mais contato com eles, eles deixam os alunos um pouco mais à vontade, eles ainda chamam os professores de tias, tio, tem esse contato que parece que é a família, eles ficam um tempo muito grande, o período inteiro com os professores, eles dão todas as disciplinas, Educação Artística, etc. [...] e de 5ª a 8ª acaba não tendo esse contato mais profundo, acaba sendo mais... você é o professor, você é o aluno, ele acaba com notas mesmo, com tarefas. Não tão tendo muito contato, eu acho (C1).

Eu acho que tudo muda, né, tem diferença sim. O de 1ª a 4ª eles têm poucos professores, então eles tão acostumados com uma coisa mais afetiva, né, quando chega na 5ª série corta esse vínculo, fica uma coisa mais seca, né? Muda um pouco, muitos professores de 5ª a 8ª que não lidam com as crianças de 1ª a 4ª tem essa dificuldade de entrosamento com as crianças (F1).

Houve depoimentos que argumentaram que os alunos são diferentes, sejam em suas necessidades ou em seus conhecimentos, etc:

Eu acho que sim, pela própria faixa etária que ele lida, são faixas etárias muito diferentes e o aluno de 1ª a 4ª ele tem uma expectativa em relação ao professor e a escola diferente do aluno de 5ª a 8ª, né? O aluno de 1ª a 4ª, ele vem assim, praticamente vazio, vamos dizer, e você que vai ensinar muita coisa para ele. O de 5ª a 8ª ele já vem com um certo conhecimento, sem contar que a faixa de 5ª a 8ª a gente pega a adolescência propriamente dita [...] (P1).

Apareceram também respostas em que o entrevistado afirma que a diferença é entre **“alicerce e acabamento”** e ainda outras em que **“o preparo e a dinâmica das aulas são diferentes”**:

É sim... sim, tem diferença. Vou fazer uma analogia como se fosse construir uma casa, o professor de 1ª a 4ª faz o alicerce e o de 5ª em diante faz os acabamentos... (G1).

É difícil, tem que estar preparado, não adianta bater de frente com os adolescentes, tem que brincar, interagir com ele, mas eu acho que é totalmente diferente, porque de 1ª a 4ª você tá ainda moldando, educando... não que você não faça isso de 5ª a 8ª, mas é outro olhar, eles têm outras necessidades que não as do aluno de 5ª a 8ª, então, é totalmente diferente (H2).

Foi possível perceber nas das respostas afirmativas que os professores confundem a função do professor com a forma de relacionamento com os alunos, com o nível de complexidade do conteúdo (“alicerce”), com a necessidade dos alunos e da faixa etária dos mesmos e ainda com a metodologia (forma de conduzir as aulas).

Para a categoria **NÃO**, cinco (H1, A1, M1, C2, P2) dos entrevistados (41,6%) afirmam que não existe diferença de função, sendo que o que **muda é o nível de escolarização e as necessidades dos alunos**:

[...] o professor primário, secundário, colegial, de 5ª a 8ª, universidade, eu acho que todos eles tão ajudando na formação das crianças e adolescentes. Inclusive acho essa distinção salarial burra, porque se alguém me perguntar quem deveria ter o maior salário eu diria que é o P1 (Professor de Educação Básica). Mas o que muda é só as necessidades dos alunos (M1).

Não... com certeza não... apesar dos níveis serem diferentes, das necessidades dos alunos serem diferentes, eu acho que não. Porque eu acho que essas necessidades, elas exigem um preparo, uma formação e poucos passam por essa formação e vai aí então se especializa na idade... mas todos são professor. (Qual você acha que é a função do professor?) A função do professor é você passar o que você sabe para ele da melhor maneira possível, desenvolver um programa, estabelecer prioridades aqui, aprimorando algumas habilidades que eles possuem, fazer o aluno progredir (H1).

Outros depoimentos afirmam que a função é a mesma, mas o **grau de facilidade para lidar com os alunos** é que muda; ou, ainda, **mudam o interesse dos alunos e o retorno** que os mesmos proporcionam, ou o que **muda são os procedimentos didáticos e os conteúdos**.
Veamos alguns exemplos:

Eu acho que não, comportamento é o mesmo. Tem muito professor no ginásio que diz 'não sou mais professor do primário, tenho 50 minutos, minha aula é preciosa....' tá perdendo muito. Não é porque eu tenho 9-10 aulas com o aluno que meu comprometimento passa a ser maior... tem diferença entre as crianças, mas na função não, às vezes é mais fácil lidar com uma faixa do que com a outra... pode ser isso (P2).

Eu acho que com crianças é mais fácil porque você tem mais controle deles... entendeu.... Eles têm aquele anseio de aprender, eles desejam aquilo, aprender, o que você vai levar para eles você vê um retorno... agora, já o adolescente já tá mais complicado, você não vê o retorno. Mas acho que é a mesma coisa, é ensinar (A1).

Eu não acho que mude a função, existe uma diferença entre os conteúdos e no modo como se trabalha, como se fala com as crianças, como se lida com elas, mas é tudo professor igual, a função é a mesma, ensinar... (C2).

Notamos com essa questão que a maioria dos professores acredita que a função docente difere com relação ao trabalho que desempenha em uma determinada faixa etária. Entendemos que falta alguns dos sujeitos uma relação de pertencimento à profissão de professor, pois não reconhecem que a função docente é a mesma, independente do público a quem se ensina e que o fim último da profissão é ensinar. De acordo com Gimeno Sacristán (1991), a função do professor é algo em permanente mudança e que acaba por se definir de acordo com o contexto histórico e social no qual se insere e que o professor acaba por ter uma diversidade de funções; assim também, Chakur (2000a) ressalta as várias competências e responsabilidades que se referem à profissão professor.

Entre os professores de 1ª a 4ª séries e os de 5ª a 8ª, existem, sim, diferenças e especificidades características do desempenho de sua prática em sala de aula e especialmente no modo de lidar com as crianças (que obviamente possuem particularidades), entretanto, no que se refere à função docente, em sua especificidade profissional, consideramos ser a mesma. Mesmo que tomemos como definição para a função docente a que está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), ela não prevê diferenças entre as funções dos professores.

Parece também que os professores não se sentem pertencentes a uma única profissão, é como se se tratasse de profissões diversas. É obvio que existem diferenças na prática de um professor de 1ª a 4ª, com relação a de um de 5ª a 8ª, Ensino Médio e Universitário. Analogias à parte, é como se um médico deixasse de sê-lo simplesmente por ser especialista em cardiologia. Um professor não deixa de sê-lo por lidar com uma determinada faixa de idade. É importante que o professor reconheça a especificidade do seu fazer, considerando os conteúdos específicos com que trabalha. Entretanto, como ressaltam Contreras (2002), Tardif (2002) e Nóvoa (2002), os professores têm uma certa tendência em hierarquizar o trabalho docente, reconhecendo como mais válido e melhor remunerado o professor universitário e o menos reconhecido o professor que lida com crianças. É como se houvesse uma pirâmide para a definição das classes dentro da categoria docente, deixando-se de considerar o papel principal de toda a categoria profissional.

Com base em tais considerações, podemos afirmar que, de acordo com nossa amostra, a maioria dos professores não parece ter uma identidade bem definida com relação a sua categoria profissional, apesar de manterem, sim, uma relação de pertencimento quanto a sua especificidade (como veremos adiante, em uma das histórias hipotéticas).

Questionamos, também, qual o valor de um professor nos dias atuais e foi possível agrupar as respostas em três categorias distintas, sendo elas: que o professor atualmente tem **“muito pouco valor, ou é desvalorizado”** (F1, M2, P1, G1, H1, H2, M1), correspondendo a sete professores (58,3%); não tem **“nenhum valor”** (P2, A1, C2), com três entrevistados (25%); e ainda que **“o professor tem seu valor, mas não é reconhecido”** (C1, G2), com respostas de dois professores (16,7%). Vejamos depoimentos dessas categorias respectivamente:

Hoje em dia... acho que professor não tem mais valor não, sabe, antigamente se respeitava, pai e mãe acatava decisões, hoje em dia eles não

dão valor... sabe, tá muito desvalorizada, tanto financeiramente como em termos de educação... mudou bastante (F1).

Eu acho que muito pequeno... tanto a sociedade quanto os alunos... né, os pais em geral, eu acho que é raro uma pessoa que atribua o valor real ao professor... a figura do professor eu acho que caiu muito, às vezes por culpa de muitos professores mesmo, né... que não desempenharam seu trabalho de maneira muito satisfatória (P1).

Eu acho que o professor hoje é pouco valorizado, é muito desvalorizado perante a sociedade. Eu acho que todo problema que estruturalmente é da escola, pra sociedade se volta para o professor. Então, o professor que não sabe dar aula, o professor que é incompetente. E muitas vezes é um problema da estrutura da educação, que não tá dando condições para isso acontecer (H2).

Nenhum, porque tá relacionado também com o quanto você ganha, como é a sua vida... porque a sociedade hoje se baseia por quem tem, não quem é, e o professor geralmente não tem, a não ser que ele tenha tido a sorte de ganhar um carro, uma casa, ou casado com uma pessoa bem de vida, então, eu já tive épocas em que eu tive vergonha (P2).

Que eu posso sentir pela escola, nenhum, porque o professor, ele é cobrado de todos os lados...da direção, dos pais, qualquer reportagem que tem na televisão... tem essa cobrança. Só que, pra ajudar, ninguém, porque antigamente um professor era tudo, hoje não, se o professor subir a voz com o aluno, ele tá errado... Quer dizer, cadê o valor do professor? Eu sinto isso (A1).

Ai, coitados... eu não sei, eu acho que o professor tem um valor muito grande, mas ele não é reconhecido nos dias de hoje, apesar de continuarem se formando muitas pessoas, continuarem lutando pelas vagas nas universidades [...] Agora, essa imagem ela acaba não sendo boa... (C1).

É necessário salientar o que os sujeitos de nossa pesquisa entendem por **valor**; apesar de não termos levantado diretamente essa questão. Para um dos professores (C1), o valor do professor tem correspondência direta com o **fator financeiro**, com o fato de ele ser mal pago, dois (A1, F1) apelam para o **aspecto educativo**, (P1, P2, G1, H2), quatro para o **profissional**, dois (M2, H1) acreditam que **moralmente** (respeito dos alunos) o valor é pouco e, finalmente, para cinco deles (M1, M2, P1, H1, G2) o valor é **social**, ou seja, a desvalorização tem caráter social.

Percebemos, então, que, para uma boa parte dos professores, a desvalorização docente é predominantemente social. O mesmo é legitimado por Esteve (1999), quando ressalta que a imagem pública do professor é que acaba por ser responsável por sua importância perante o exercício da profissão. Na realidade, é de acordo com a avaliação que fazem de nós que acabamos por nos definir e questões como esta interferem diretamente na imagem e auto-imagem docente e na construção da identidade profissional. A valorização de uma categoria profissional é diretamente ligada à imagem veiculada socialmente.

Assim como observado por Brzezinski (2002), o movimento de construção identidade do professor, ao mesmo tempo em que procura se articular criando uma consciência coletiva de reivindicações, é barrado pelas políticas educacionais, que acabam por desvalorizar e proletarizar ainda mais a categoria docente. O mesmo ocorre com relação à influência da mídia, que contribui para a descaracterização da profissão docente.

A autora acima comenta, também, o pouco valor dado por nossos governantes para a formação do profissional da educação, que cada vez mais é banalizado e diminuído em termos qualitativos e quantitativos.

Vimos tal discussão de maneira acirrada no segundo semestre de 2005, no “II Congresso de Formação de Educadores da Unesp”, realizado em Águas de Lindóia, onde os palestrantes apontaram a problemática ampliação das instituições particulares de formação universitária, especialmente na área de formação de professores, assim como o sucateamento das universidades públicas. Isso sem falar nos cursos quase relâmpago de formação de educadores, os “Normais Superiores” ou “Pedagogia Cidadã”, com duração de um ano e meio a 2 anos e com equivalência a um curso de Pedagogia, que tem duração de 4 ou 5 anos.

Para melhor leitura dos dados, apresentamos a seguir um quadro onde constam as questões relativas ao eixo Ser Professor, as categorias de respostas e as porcentagens correspondentes. Esclarecemos que as porcentagens foram calculadas pelo número de

professores. Assim, um mesmo professor pode ter dado respostas de categorias distintas a uma mesma questão.

Quadro 2. Ser professor

QUESTÕES	CATEGORIAS				
Qual o papel da escola atualmente?	Ensinar conteúdos escolares 50%	Socialização e formação dos cidadãos 50%	Formação para o trabalho 16,7%	Papel utilitário 8,3%	_____
O que é ser professor?	Transmitir conhecimento 50%	Ter consciência de seu papel e responsabilidade 33,3%	Cumprir tarefas diversificadas 8,3%	Profissão diferenciada 8,3%	_____
Qualquer pessoa pode ser professor?	Tem que ter formação 50%	Tem que gostar da profissão 41,6%	Tem que ter dom 33,3%	Tem que ter paciência 16,7%	Tem que ter consciência 8,3%
Qual sua imagem de você como professor?	Professor amigo 41,6%	Professor dedicado 33,3%	Professor competente 33,3%	Professor mente-aberta/consciência 33,3%	Professor modelo 8,3%
Há diferença na função de professor 1ª a 4ª e 5ª a 8ª?	Sim: 1ª a 4ª: tia/amiga alunos, 5ª a 8ª: relação impessoal; alicerce e acabamento; preparo e dinâmica das aulas diferentes 58,3%	Não: o que muda é o nível de escolarização e necessidades alunos; graus de facilidade para lidar com alunos; interesse dos alunos e retorno; procedimentos didáticos e conteúdos 41,7%	_____	_____	_____
Qual o valor do professor atualmente?	Muito pouco valor/desvalorizado 58,3%	Nenhum valor 25%	Professor tem seu valor/não é reconhecido 16,7%	_____	_____

1.2 Níveis de identidade profissional docente

Utilizamos cinco situações específicas para a caracterização dos níveis de identidade profissional docente; analisaremos os depoimentos a cada situação. Convém ressaltar que, para essas cinco questões, tomaremos uma classificação mutuamente exclusiva, ou seja, cada professor se encontra em apenas um dos níveis considerados. As situações hipotéticas tratam mais de perto da questão relativa ao desvio de função. Para nós, a função docente é central para a identidade do professor, haja vista que é perante a função que o indivíduo desempenha que se constrói/desconstrói/reconstrói sua identidade profissional, assim como a imagem e a auto-imagem destacadas nas questões anteriores também interferem nessa construção.

A primeira das situações pedia para que o entrevistado imaginasse uma situação hipotética de uma escola que atendia uma população pobre, em que a merenda escolar não era regular e, para que os alunos não ficassem com fome, alguns professores levavam a merenda. Pedíamos, então, para o entrevistado avaliar a situação colocada e se ele se prontificaria a trazer a merenda, assim como o professor da história; caso a resposta fosse negativa, argumentávamos que as crianças iam ficar com fome, e pedíamos uma solução para o problema.

Para essa situação, apareceram basicamente três tipos de respostas, situadas em níveis distintos.

Inicialmente explicitaremos o que foi tomado como característico de cada nível para a análise em cada uma das questões contextualizadas. Para esta questão, os níveis são:

Nível I - Desvio de identidade - Este nível ficou reservado às respostas que afirmam concordar imediatamente com o fato de o professor da história trazer a merenda escolar para

resolver o problema, sem questionar em momento algum se esta é ou não responsabilidade do professor.

Nível II - Semi-identidade profissional - Neste nível, apesar de os entrevistados não acharem correto que o professor realize a tarefa, pois esta obrigação não lhe cabe, acabam por ceder e aceitam que o professor possa trazer a merenda, demonstrando claramente uma ambigüidade em sua resposta.

Nível III - Identidade e responsabilidade profissional - Os professores deste nível consideram que o professor deve se recusar a trazer a merenda e, além disso, ressaltam que não é função do professor tal tarefa.

Nível I - O professor realiza **tarefas que não lhe cabem**, ou seja, situam-se neste nível as respostas que concordavam com a atitude do professor da história e que achavam louvável e correto o professor se responsabilizar pela merenda; cinco professores (41,6%) afirmam que fariam o mesmo se fossem eles os protagonistas da história, fugindo do seu papel como professor.

Encontramos neste nível respostas (C2, P1, P2, A1, F1) como:

(O que você acha disso?) Eu faria a mesma coisa...porque a gente acaba se envolvendo no problema, né, você não consegue ver isso e ficar imparcial, [...] você acaba se apegando às crianças, eu faria qualquer coisa também para não deixá-la sem a merenda. (Você se prontificaria a trazer a merenda também? Como isso seria feito?) Com certeza... uma divisão, né, dos professores. Geralmente uma escola tem vários professores, então, se cada um der um pouquinho, acaba atendendo a necessidade de todas as crianças sem pesar para ninguém... (Então, o que você sugere para resolver o problema?) Talvez fazer uma campanha junto à comunidade de que faz parte aquela escola, talvez junto aos comerciantes, né? Uma ajuda, né... ou indo à Prefeitura pedindo uma ajuda..., alguma coisa assim (P1).

(O que você acha disso?) Eu acho uma coisa muito bonita, porque eu acho que nos dias de hoje a escola necessita disso e o que eu sinto é que a classe de professores também é muito desunida, porque se fosse mais unida... eu acho que isso tem que acontecer sim, principalmente em escola de periferia.... (Você se prontificaria a trazer a merenda também? Como isso seria feito?) Me prontificaria sim... eu acho que deveria ter arrecadação entre os professores ou até mesmo os professores saírem pedindo... uma

arrecadação feita na escola... pelos professores, nas firmas, nas fábricas também (A1).

(O que você acha disso?) *Da situação em geral eu acho o seguinte: o ano passado aconteceu isso comigo... veio a merenda estragada. O que nós tivemos que fazer? Todos os professores se reuniram, todo mundo deu dinheiro, viu o que dava para comprar e compramos pão com mortadela... Eu acho o seguinte: papel de professor com a miséria que já tá ganhando... que já melhorou, é papel do Estado e da Prefeitura a alimentação, é lógico que em último caso não vai deixar a criança passar fome, não adianta uma criança que vai para escola, a maioria para comer, chegar lá não tem comida, ele não aprende passando fome... (Você se prontificaria a trazer a merenda também? Como isso seria feito?) Lógico, se faltasse, com certeza. Ou ajudar na hora..., cada professor levaria... repartiria, levaria arroz, feijão, mistura... se fosse lanche, a mesma coisa, né, leite, pão com mortadela, ou com manteiga... para não deixar sem comer. (Então o que você sugere para resolver o problema.?) É coisa da Prefeitura, tem que... não pode faltar, e do Estado mandar verba para isso... tem que cobrar (F1).*

Nível II - Classificam-se neste nível as respostas que, ao mesmo tempo em **que não achavam correto** o professor ter que realizar tal tarefa, se fosse com eles **fariam o mesmo** ou por pena das crianças ou com a condição de que fosse esporadicamente. Entendemos que respostas como estas são **ambíguas e correspondem a um nível intermediário de identidade**, em que o professor reconhece seu papel, mas, por outro lado, ainda cede às circunstâncias realizando tarefas que acredita não serem suas. Três professores (25% dos entrevistados, M2, G2, H1) se encontram neste nível. Vejamos os depoimentos:

(O que você acha disso?) *É saudável e ao mesmo tempo não. Por exemplo, mostra a questão humana do professor, afetiva, ele tá lidando com gente, então ele se sensibiliza com a causa dos seus alunos, com sua pobreza, mas ao mesmo tempo isso não pode ser uma prática recorrente [...] não é por esse caminho, né, os professores tirarem de seu bolso para poder dar a merenda de forma regular. Acho que é uma despolitização, porque o professor, ele deveria brigar, [...] então, ele deveria organizar a comunidade, [...] para fazer algo para que essa merenda seja garantida, porque existem recursos para essa, destinados a merenda escolar... tem programas específicos, então, tem que lutar para essa manutenção (Você se prontificaria a trazer a merenda também? Como isso seria feito?) Prontificaria... sim, mas não por muito tempo. Não porque eu não me sensibilizo com o problema da comunidade, dos alunos, mas eu iria fazer isso e, ao mesmo tempo, né, eu iria cobrar das autoridades em quantidade suficiente... (Então, o que você sugere para resolver o problema?) Ah, cobrar*

das autoridades... até porque o governo divulga, né, esses programas, [...] existem Conselhos de mães e pais e esses devem ser cobrados (H1).

(O que você acha disso?) Acho difícil acontecer, mas em relação aos professores levarem a merenda....a única que coisa que eu achei que não é real é que na nossa escola tem merenda regularmente (...) agora dos professores levar não aconteceu nem uma nem duas vezes da gente buscar o lanche pras crianças... (Você se prontificaria a fazer? Como isso seria feito?) Com certeza porque a gente já viu aluno desmaiar na sala de aula porque levanta não toma leite não come nada... vai para escola do jeito que acordou.... então professor dá dinheiro, a gente vai buscar leite porque não é sempre que tem a merenda, mandar comprar pão com mortadela, pão com manteiga. Eu acredito que poderia ser combinado né, mais sei lá depende de como poderia ser conversado, combinado (M2).

Nível III - Os professores (C1, M1, G1, H2) não concordam e não realizam tarefas como trazer a merenda e/ou fazer a merenda, porque **não fazem parte de sua função**. Quatro respostas (33,3%) são as do tipo em que o professor acredita não ser responsabilidade sua a realização desse tipo de atividade e que acha que está desviando sua função; mesmo após as contra-argumentações, os professores não cedem e se recusam a realizá-la. Entendemos que estas respostas é que constituem o terceiro nível, o da Identidade Profissional propriamente dita:

(O que você acha disso?) Eu acho que não é responsabilidade dos professores, apesar de ser uma escola pobre, eu acho que talvez deveria ir até os órgãos centrais, às pessoas responsáveis..., porque o dinheiro ele chega até os centros, só que não tá sendo distribuído, [...] mas eu acho que o professor não deve fazer, não tem que ficar com essa responsabilidade. (Você se prontificaria a trazer a merenda também? Como isso seria feito?) Eu me prontificaria a ir atrás de recursos para resolver o problema. (Então o que você sugere para resolver o problema?) Eu não acredito muito em trabalho voluntário, então, eu acho que quem tem responsabilidade tem que arcar com ela (C1).

(O que você acha disso?) Disfunção... desvio de função.... (Você se prontificaria a trazer a merenda também? Como isso seria feito?) Jamais... quem que vai se prontificar a vim dar minha aula...? (Mas e as crianças vão assistir às aulas com fome?) Ué, a sociedade, a opinião pública tem que ficar sabendo o que tá acontecendo através da imprensa e pressionar os órgãos competentes para providenciar isso aí... (Então, o que você sugere para resolver o problema?) Não vejo outras formas além de pressionar os órgãos públicos (G1).

A segunda situação contextualizada se referia à mesma escola, mas que agora o que faltava não era a merenda e sim a merendeira para o preparo da comida; então, os professores resolveram preparar a comida para as crianças não ficarem com fome. Após a avaliação da situação, o entrevistado deveria dizer se ele também faria a merenda nesse caso. Caso a resposta fosse negativa, contra-argumentávamos sobre como ficaria a situação dos alunos com fome e, em seguida, pedíamos uma solução para o problema.

Para essa questão, utilizamos os mesmos critérios, já que as questões são muito próximas, e o que muda é a falta da merendeira e não mais da merenda. As categorias de respostas encontradas foram basicamente as mesmas e os níveis foram então definidos como segue.

Nível I - Para esta questão, ocorre o mesmo que na anterior. O primeiro nível ficou reservado aos entrevistados que concordaram que o professor deve se prontificar a preparar a merenda escolar enquanto não houver merendeira.

Nível II - Nível em que os professores concordam que se deve realizar tal tarefa esporadicamente, ou no caso de o professor saber como fazer a merenda.

Nível III - O professor neste nível não acha correto preparar a merenda por não ser sua função e justifica sua resposta propondo, inclusive, algumas alternativas.

Vejamos cada um deles individualmente e com seus respectivos exemplos.

Nível I - Neste nível, três entrevistados (25%) acharam **normal** o professor preparar a merenda e **se prontificavam** com certeza a realizar tal tarefa. São exemplos destes depoimentos (C2, M2, P1):

(O que você acha de o professor fazer a merenda na falta de merendeira?) Eu não teria problema nenhum com isso... faria normalmente... ou sugeriria que se fizesse um rodízio de professores, quem tivesse mais disponível. No caso de não ter ninguém, poderia fazer, com certeza. (Você faria a merenda nesse caso? Por quê?) Faria. Por necessidade. Para atender uma necessidade daquele momento. (Como resolver o problema?) Ah, um rodízio... de professores, como eu falei (P1).

(O que você acha de o professor fazer a merenda na falta de merendeira?) *Quantas vezes já não foi feito isso, quantas escolas que acontece isso normalmente e que é mesmo o professor que vai fazer a merenda... isso não é mais nada de anormal não, isso acontece sim... escolas de fazenda, de bairro, [...] a minha sogra fez muita merenda, ela fez muita merenda, ela conta que vinha os preparados e ela fazia. Ué, dependendo do lugar você é obrigada a fazer, dependendo das coisas a gente é obrigada a fazer... (Você faria a merenda nesse caso? Por quê?) Com certeza, você vai deixar a criança com fome? (Como resolver o problema?) Ajudaria com certeza [...] Ah, resolveria, né, combinaria com os outros professores e se precisasse eu viria em um outro horário, ou daria algum exercício para eles fazerem... outro professor ficaria com a sala, acho que tudo deveria ser combinado entre os professores (M2).*

Nível II - Cinco professores (41,6%) apresentaram **respostas ambíguas** (P2, G2, H1, F1, A1), em que o personagem faria a merenda escolar esporadicamente, ou se “soubesse cozinhar”, mesmo acreditando não ser sua função.

(O que você acha de o professor fazer a merenda na falta de merendeira?) *Eu acho que ele pode até fazer numa situação temporária, um período x, em caráter excepcional; eu acho que a escola tem mecanismos, né, de resolver esse problema, né, e por exemplo com a APM, o professor não tem que fazer a merenda sozinho [...] professor não é a peça central de toda a educação escolar, tem a parte administrativa... os professores e também os pais, [...] por que que os pais desses alunos não podem ser convocados para fazer essa merenda ou até uma escala para não sobrecarregar um grupo só? (Você faria a merenda nesse caso? Por quê?) Não, porque eu não sei cozinhar... se eu soubesse, eu faria... faço sem preconceito nenhum. (Como resolver o problema?) Comunicação com o Conselho de Escola, também encaminhamento, né... para resolver o problema e acho que outra solução seria encontrada na APM, ou no Conselho de Escola (H1).*

(O que você acha de o professor fazer a merenda na falta de merendeira?) *Normal... o que eu acho é que ele não pode assumir essa obrigação, mas se um dia você tem que cozinhar macarrão pra molecada, eu não vejo nenhum problema, só que é assim, lógico, às vezes o professor dobra período, ele tem outras atividades, então isso não pode ser uma coisa freqüente, nem constante. Agora, eu não vejo problema em socorrer a escola, e outra... eu não posso fazer, mas eu posso mobilizar algumas mães da minha sala, posso fazer um trabalho voluntário e aí, fica super-válido minha intenção. (Você faria a merenda nesse caso? Por quê?) Faria, faria, talvez eu não assumisse esse compromisso por muito tempo, eu acho que a princípio a idéia de uma pessoa com fome é algo tão marcado, tão triste, tão dolorido, que é melhor fazer essa parte do que perceber que a criança tá com fome. (Como resolver o problema?) A princípio encararia, arregaçaria as mangas e montaria uma comissão de mães, a escola não é feita por uma pessoa (P2).*

Nível III - Neste nível, quatro professores (33,4%) consideram que o personagem da história deve se **recusar a realizar tal tarefa** (C1, M1, G1, H2) e acham que esta atividade não lhes cabe.

(O que você acha de o professor fazer a merenda na falta de merendeira?)
Respondo com a mesma resposta que eu já respondi, eu acho que não é por aí, ou você faz uma coisa, ou faz outra. Então, eu me propus a dar aula e é isso que eu vou fazer, posso conscientizar de a gente tá indo atrás. Posso até mobilizar, porque isso faz parte da educação, tá tornando o aluno crítico, tá indo atrás, tá conscientizando a lutar pelos seus direitos e deveres, mas eu acho que não deve tá misturando as duas coisas (H2).

(O que você acha de o professor fazer a merenda na falta de merendeira?)
Primeiro, se o professor tá dando aula, ele não tem tempo para fazer a merenda, se falta merendeira na escola é porque o governo não colocou merendeira lá... Aqui em (cidade em que o entrevistado leciona) tem escola que tem duas, ou três merendeiras que é responsável por isso... o diretor, não é para ficar sentado atrás de uma cadeira, e quando o professor leva um problema para ele, ele mandar o professor resolver... diretor é para isso, resolver os problemas administrativo da escola, e falta de merendeira é problema administrativo, não tem merendeira, vai buscar, vai tentar resolver com o prefeito, com indústrias... vai tentar fazer um intercâmbio com a comunidade, e eventualmente teve um problema... vamos dar uma revesadinha aqui, oh... a senhora faz hoje, a outra amanhã, ela ficou doente, problema de gestação... (mães), fica difícil conseguir uma substituição. Agora, tem que ter é lei, qual é o problema desse país? As leis são ótimas... o problema é cumprir... (Você faria a merenda nesse caso? Por quê?) Não, eu tenho que dar aula. A professora tem que dar aula até meio dia, depois ela sai e vai para outra escola, se ela for fazer a comida, quem é que vai dar aula? Nós temos a Associação de Pais e Mestres, diretor não tá sozinho. Eles podem fazer o quê? Contratar uma pessoa, registrá-la, pra fazer a merenda... professor tem que dar aula. Posso até tá errado... cada um na sua função... função do professor é ensinar (M1).

Convém ressaltar que, dos doze professores, apenas três (M2, P2, A1) apresentaram diferenças de níveis entre as duas últimas questões. Este dado, mais uma vez, indica que esses professores acabam não se sentindo pertencentes a uma profissão específica como é a do magistério (VIANNA, 1999). Alguns professores ficam no nível intermediário, pois, ao mesmo tempo em que relatam com firmeza que não é de sua função como professor realizar tal tarefa, eles cedem e dizem que fariam, porque a imagem e auto-imagem (VIANNA, 1999) que possuem de si mesmos como profissionais provavelmente englobam a idéia de que cabe

ao professor proteger e cuidar do aluno, como indicam Arroyo (2000) e Paganini-da-Silva (2000). Segundo Arroyo (2000), essa imagem é muito afetada pelas políticas públicas e as agências de financiamento. Com base nas declarações do atual Secretário de Educação com relação à função do professor, como exposto anteriormente, podemos afirmar que os

grupos técnicos no poder terminam apelando para amorosas campanhas de amigos da escola, de comunidades solidárias, de compromissos da sociedade difusa. Poderíamos dizer que os próprios defensores de substituir o imaginário amoroso e moral dos mestres por um perfil técnico terminam reforçando o perfil que tentam destruir apelando à solidariedade, à amizade, ao compromisso fluido de todos. Ao amor das comunidades (Arroyo, 2000, p. 38).

Entendemos que estas questões contribuem para a formação e delimitação da identidade profissional do professor, já que ele está diretamente submetido às políticas públicas que regem o seu trabalho. Portanto, apesar de acreditarmos que a aquisição da profissionalidade docente se dá em níveis hierárquicos, entendemos que esses níveis só são alcançados considerando a imagem, a auto-imagem e a função que esse profissional reconhece como sendo suas para afirmar ou não sua identidade.

Uma terceira situação-problema afirmava que em muitas escolas os professores acabam dando banho, cortando a unha, verificando piolhos, porque a criança não é assistida pela família. Pedíamos, então, que os professores avaliassem a situação, perguntávamos se o professor da história estava certo ou não em fazer tais tarefas e, em caso positivo contra-argumentávamos que os envolvidos na história alegavam que nessas condições as crianças atrapalhavam o bom andamento da aula; finalmente, pedíamos sugestão para solucionar o problema.

Nesta história foi possível perceber respostas como “é função da escola”, “é função do professor orientar, fazer não”, “a responsabilidade é da família”, “professor tá

extrapolando seu papel”, “deve-se encaixar o conteúdo”, “se tiver tempo/tenho dó das crianças”.

Portanto, para o estabelecimento de níveis, tomamos como critério, mais uma vez, o desvio de função, mas entendemos aqui como desvio apenas quando as atividades são tomadas sem apresentar caráter educativo, sem a intenção de ensinar hábitos de higiene, por exemplo, mas pura e simplesmente o fato de realizar as tarefas de higiene.

Nível I - Este nível corresponde aos depoimentos que acreditam fazer parte também do trabalho docente realizar as tarefas citadas na situação hipotética descrita.

Nível II - Os depoimentos aqui mostram ambigüidade quando afirmam que o professor deveria dar banho, ou cortar as unhas dos alunos por acreditarem que se trata de uma questão educativa, entretanto, consideram errado realizar essas tarefas.

Nível III - Neste nível, os professores acreditam não ser sua função cuidar dos alunos como foi colocado na contextualização da questão e consideram que o personagem deve se recusar a realizá-la.

Veremos, então, os níveis individualmente com seus exemplos respectivos.

Nível I - Neste nível (16,7%) dois professores concordam com o desvio da função docente, quando imediatamente acreditam fazer parte do trabalho do professor realizar tarefas como as apresentadas na história. Vejamos exemplos destes depoimentos (C2, P1):

(O que você pensa a respeito? O que acha disso?) Eu faria a mesma coisa, é impossível dar aula desse jeito, o cheiro incomoda, a gente também tá arriscado a pegar, se for o caso de piolhos, Ah, sei lá, eu faria o mesmo, também tenho dó das crianças. Às vezes, eles não tem culpa, a culpa aí é dos pais, né? (Você acha que o professor deve fazer essas tarefas?) Acho que sim, se precisar... (Como resolver estes problemas?) É o que eu disse, né.. você pode fazer o serviço, não ficar esperando a vontade dos pais... mas pode também comunicar os pais e ver se tomam alguma providência (C2).

(O que você pensa a respeito? O que acha disso?) É a mesma coisa, né? É como eu falei para você, a gente se apega às crianças, então, imagine um filho teu naquela situação! Então, eu faria também, não tem como você ver e

deixar passar, tem que fazer. (Você acha que o professor deve fazer essas tarefas?) Eu acho, porque é uma questão de higiene, a mãe às vezes não tem noção, e não tem ninguém por aquela criança que possa fazer, então, se o professor pode, eu não vejo nada contra. (E se ele não puder?) Ah, aí ver se o diretor, ou algum outro responsável pela escola poderia tá resolvendo isso pro professor. (Que horário ele poderia fazer?) Numa aula vaga, ou então um pouquinho antes da entrada... (Como resolver estes problemas?) Chamar as mães na escola (P1).

Nível II - Este nível ficou reservado aos quatro depoimentos (C1, P2, F1, A1), correspondendo a 33,3%, que afirmam que, ao mesmo tempo em que o professor se dispõe a fazer as tarefas propostas, acreditam que o professor da história está realizando um papel educativo, ensinando os alunos; ou as respostas em que os professores se prontificam a fazer as tarefas, mas acham errado executá-las; ou seja, o nível II, mais uma vez, identifica as respostas ambíguas, hesitantes ou que interpõem alguma condição.

(O que você pensa a respeito? O que acha disso?) Professor aí tá sendo mais uma mãe do que professor, mas eu acho que, até então, se o professor tiver tempo... eu não acho que teria problema, porque você taria dando uma atenção que a criança não tem em casa... principalmente eu acho essas crianças de creche que muitas são deixadas às seis da manhã e os pais só pegam a noite. (Você acha que o professor deve fazer essas tarefas?) Acho que sim... é lógico que tem que ter ajuda da família, mas eu acho que, se tiver um tempo, a gente pode fazer isso, sim. (Como resolver estes problemas?) Pedir ajuda aos pais, falar com eles (A1).

(O que você pensa a respeito?) É complicado, né, porque aí no caso, você tem que parar pra pensar numa sala de aula que tem mais de 20 alunos, quanto tempo vai ter pra fazer isso e quanto tempo vai te sobrar pra fazer o restante? Aí eu acho que pra o professor assumir esse compromisso teria que ser um pouco antes da entrada [...] a responsabilidade é da família, família não faz, professor que tem essa consciência vai tentar de alguma forma suprir e ajudar o aluno nessa parte, né? Tem que chamar a mãe, explicar o motivo pelo qual a criança precisaria vir a escola mais limpa com as unhas aparadas, é uma formação, é uma questão difícil, difícil, fazer não é o problema, o problema é conseguir fazer isso sempre com regularidade sem afetar o rendimento da atividade escolar [...]. é complicado, né? Que que tá virando o ensino? (Você acha que o professor deve fazer essas tarefas?) Deveria no sentido de tentar conscientizar [...] mas eu acho que essa atividade não poderia ser contínua, porque isso não faz parte do nosso, do nosso... trabalho. (Como resolver estes problemas?) Eu acho que teria que ser bem nesse esquema: 'Oh, vou pedir pro aluno trazer uma toalha, um sabonete e mostrar pra ele como ele se sentiria melhor depois de um banho...' (P2).

(O que você pensa a respeito?) *Bom, eu acho que a escola tem essa função de estruturar, de fornecer essa educação primeira aí, de noções de higiene, noções básicas, eu acho que isso aí não tá sendo contra os princípios da profissão. Acho que vale a pena até por uma educação, até se os pais não tem como fazer isso, acho que a escola aí não teria problema em fazer, acho que o professor poderia dar esse banho, ensinar, educar e verificar, se esse pai não tá fazendo, acho que tem que chamar, conversar numa reunião, explicar e até ensinar os próprios pais como fazer, porque às vezes os pais não tiveram esse tipo de informação... (Você acha que o professor deve fazer essas tarefas? Como resolver estes problemas?) Eu acho que ele pode fazer... ah... (pensou) eu acho que é porque não tá indo contra o que é da profissão, não tá indo de encontro, um lado negativo, acho que tudo que a gente puder ajudar na parte de informação dessas pessoas, acho que é válido (C1).*

Nível III - Neste nível, seis professores (M1, M2, G1, G2, H1, H2), ou seja, 50% do grupo, entendem que não faz parte de seu trabalho cuidar dos alunos do mesmo modo que o protagonista da história, e assim se recusam a realizar tarefas que acreditam não fazerem parte de sua profissão.

(O que você pensa a respeito? O que acha disso) *Eu acho que é função da gente orientar, mas ter que cortar unha de aluno como eu já vi professor fazendo... eu acho um absurdo. Mas noções de higiene eu acho que não custa, eu tava comentando com ela, eu sou matemática, não tem nada a ver com isso, mas eu faço isso daí porque tem dia que você entra na sala e não agüenta, nossa, tem dia que você chega na sala de manhã e é insuportável o mau hálito, sabe, criança cheirando xixi, urina, (...) é porque eu não sei, acho que é um pouco falta de mãe em casa que sai para trabalhar o dia inteiro, então, não tem orientação, eu acho que isso não vai cair um pedaço não, isso aí faz parte (Você acha que o professor deve fazer essas tarefas?) Não... não, orientar sim, mas chegar ao ponto de dar banho... não... (Os envolvidos alegam que as condições das crianças atrapalham o trabalho em sala de aula... Como resolver estes problemas?) É o que eu faço, você tem que orientar, mas como que eu vou dar banho num aluno... não tenho nem, não tem nem condição, mas que tem hora que dá vontade de levar lá fora e falar para eles: vamos escovar os dentes? Isso tem. Vamos lavar os pés? [...] é falta de pai e mãe, é, mas é falta dele também, né, só que ele não foi orientado, então hoje não pode cobrar... é culpa dele? Não é (M2).*

(O que você pensa a respeito? Você acha que o professor deve fazer essas tarefas?) *Eu acho que a educação tem que educar. Eu acho que tem que mostrar e não fazer. Tem que mostrar o que tá errado e nunca na frente das outras crianças, nunca deixando o aluno numa situação ruim. Seria interessante você tá ensinando, mas não fazendo. (Os envolvidos alegam que as condições das crianças atrapalham o trabalho em sala de aula...).*

Não, eu acho que não. (Como resolver estes problemas?) Eu não sei como, mas eu ir dá banho no aluno, não é por aí... (H2).

Na penúltima história, questionávamos sobre uma situação em que o professor de uma determinada disciplina substitui o professor de uma disciplina diferente. Perguntávamos o que o entrevistado pensava sobre a situação e se concordava com essa medida. Caso a resposta fosse negativa, contra-argumentávamos que o aluno iria ficar sem aula e pedíamos a solução para o problema.

Foi possível estabelecer os três níveis obedecendo aos seguintes critérios:

Nível I - Neste nível, seriam situados os professores que consideram prontamente que se deva aceitar substituir o colega que leciona uma outra disciplina que não seja de sua competência. Mas não houve casos que possam ser considerados de nível I.

Nível II - Os professores neste nível apresentam respostas receosas com relação à substituição em disciplinas diferentes das suas, mas acabam concordando que se deva fazer a substituição se for para garantir a harmonia da escola ou por um período curto, uma vez ou outra; notam-se argumentos ambíguos para justificar a resposta e também depoimentos que criticam o trabalho do “professor eventual” de maneira preconceituosa, o que revela falta de espírito de corpo.

Nível III - Nos depoimentos deste nível, os professores consideram que não se deva substituir um colega que leciona outra disciplina curricular, por motivos, a nosso ver, ligados diretamente a profissionalidade docente, a saber: por mostrar responsabilidade para com a classe; porque deixar o aluno sem aula prejudica a qualidade da educação; por questão de consciência (política) da profissão de ensinar, ou, ainda, somente se a substituição for para a mesma área curricular ou para uma área afim.

São exemplos de cada um deles:

Nível I - Nível em que os professores concordam ou acham normal substituir professor de outra disciplina. Não encontramos nenhum professor neste nível.

Nível II - Neste nível, quatro entrevistados (P1, H1, A1, M2), o que corresponde a 33,3%, apresentaram respostas hesitantes em que, apesar de não concordarem com a substituição, se fosse apenas uma situação que ocorresse esporadicamente, então acabavam por ceder.

(O que você acha disso?) *Eu acho que se é uma coisa esporádica, que acontece raramente, não há problemas, mas se é uma coisa que vai demorar mais tempo, aí não dá, porque aquele conteúdo fica prejudicado, né? (Você concorda com essa medida? Por quê?) Não, eu acho que é uma medida paliativa, acho que um dia ou outro não tem problema nenhum. (Que solução você sugere para esse problema?) Pôr alguém que seja da área... (P1).*

(O que você acha disso?) *Na escola onde eu trabalho isso não acontece com frequência... Então, eu acho que nesses momentos de excepcionalidade, aí, o professor eventual ele se torna um inspetor de alunos que mantém os alunos dentro da sala de aula, até tem uma atividade, mas... nada que os alunos respeitem, né? Se eles não respeitam o professor titular, imagina! Eu tô falando isso porque eu já fui professor eventual. (Você concorda com essa medida? Por quê?) Se eu concordo? Ah, não sei... (demonstrou desânimo) Se o objetivo é garantir a harmonia da escola [...] Aí eu concordo... sim, ele é capaz de passar algo pros alunos... só a questão da disciplina é que é difícil... (Que solução você sugere para esse problema?) Não tenho sugestão (H1).*

(O que você acha disso?) *Totalmente contra, uma porque o professor não dá nada, o professor tá lá para ganhar a hora dele, então ele não dá nada, nada, nada, ele segura a sala, aluno não respeita porque sabe que ele não é da disciplina, ele pode até tentar fazer alguma coisa, mas ele não consegue, ele fica ali como bobo, ele passa de bobo do aluno, é aluno que tira sarro da cara dele, isso acontece regularmente na escola. (Você substituiria? Você concorda?) Não, de jeito nenhum, já foi pedido, nós já pedimos para que isso não aconteça porque ele (substituto) acaba atrapalhando a aula do professor do lado, porque ele não segura, o aluno sabe, aluno sabe que o professor tá ali simplesmente para ganhar o dinheiro dele, o aluno sabe que ele tá ali só para passar a hora, tampar o buraco... eu sou contra. (Que solução você sugere então?) Que chamasse somente professor da área, hoje nos temos muito professor sem aula, então, que fosse chamado somente professor da área, então, professor que pudesse chegar e desenvolver um papel (M2).*

Nível III - O restante dos professores (oito), cerca de 66,6% (C1, C2, M1, P2, G1, G2, H2, F1), discorda da situação, não se prontifica a fazer tal substituição e afirma que o correto é que fosse alguém da área para fazer a substituição.

(O que você acha disso?) *Acho que tá errado, acho que durante o ano, você... não concordo. Acho que existe um projeto por escola, um material que deve ser cumprido, existem os critérios básicos e o conteúdo que deve ser dado. [...] Isso vai acabar prejudicando o aluno. Se alguém tem que ser substituído, tem que ser substituído por alguém da área... (E aí ia deixar os alunos sem aula?) Mesmo assim não concordo, é melhor ficar sem aula. (Que solução você sugere para esse problema?) É só procurar, porque tá cheio de gente da área procurando para substituir, só que eles às vezes querem colocar os cupinchas deles, por isso que foge da área, mas tá errado (C1).*

(O que você acha disso?) *Ah, no Estado hoje em dia isso daí dificilmente tá acontecendo... né? Mesmo porque tem muita oferta de mão de obra aí, tem eventual em praticamente todas as áreas, e o professor não tão faltando por causa do tal do bônus né? Tem gente recebendo bônus de 5, 6 mil reais... o pessoal vai ficar faltando? (Você concorda com essa medida? Por quê?) Não... porque não tem um domínio de conteúdo da outra disciplina... (E aí ia deixar os alunos sem aula?). Nem assim, tá errado. (Que solução você sugere para esse problema?) Ah, eu não vejo solução, deixa os alunos sem aula mesmo... é melhor do que um professor na sala que não serve pra nada, porque aí não vai adiantar nada, vai dar no mesmo de o aluno ficar lá fora, não vai aprender nada (G1).*

(O que você acha da situação?) *Um crime. Eu sou super contra a ausência de professor, eu acho assim, ausência de professor é uma coisa que primeiro compromete completamente o andamento da atividade escolar, porque é tapa buraco e o ensino tinha que ser visto de outra forma, você não vai passar sua vida tampando buraco, você tem comprometimento, então, a partir do momento em que eu me comprometo a cobrir a falta daquele professor mesmo sem ter capacidade, eu tô cometendo um crime contra a educação, contra aqueles alunos que tão lá e foram lá pra assistir aula de história, então, não é assim. Então, se deveria repensar a educação (...) Acho que tudo bem, professor vai faltar, eu tenho que achar alguém da área, (Você concorda com tal situação?) Não concordo, já precisei, né, quando dava aula de eventual, de tapar buracos e me senti perdida, (Mas e os alunos, vão ficar sem aula?) Eu acho que aí no caso é que a gente não vê as famílias, não são politizadas, não tem consciência de uma força política (...) eu acho que as crianças deveriam ficar, e deveriam ficar para que houvesse uma mobilização. É uma pena, é uma pena, isso dá um descrédito imenso pra escola, pro governo, mais eu acho que é por aí, pra aula do outro cobrir é um crime, é um crime (P2).*

Para essa questão não encontramos nenhum depoimento que caracterizasse o nível I, apenas três para o nível II e todos os demais no nível III. A grande maioria, portanto, é contra e não concorda com a situação.

Percebemos que a disciplina que os professores de 5^a a 8^a séries lecionam, sua especialidade, é central para a identidade profissional, talvez devido a seu sentimento de pertencimento não só a uma dada categoria, mas também a uma área de conhecimento específico. Portanto, mesmo alguns professores que nas primeiras histórias concordaram com o desvio de função, aqui isto não ocorreu. Ou seja, para os professores de 5^a a 8^a séries, é crucial a área de conhecimento na qual se especializaram. Como afirma Arroyo (2000, p. 30), os professores de 5^a a 8^a séries possuem uma competência técnica em sua área e vivem uma indefinição profissional. Esses professores possuem uma dificuldade em reconhecer o seu papel profissional e sua auto-imagem dissociados dos conteúdos de área, de suas disciplinas, ou seja, os professores têm uma identidade fortemente afirmada com relação aos seus conteúdos disciplinares.

Interrogar-nos pelos conteúdos de nossa docência é interrogar-nos por nossa função, por nós mesmos. O medo de perder os conteúdos é o medo de perder o sentido do nosso saber-fazer. Na ousadia pedagógica de repensar os conteúdos de nossa docência poderá estar o encontro de um novo sentido para nosso saber-fazer. (p. 70) [...] nossa identidade docente é inseparável dessa titulação. Quando alguém nos pergunta o que somos e respondemos professor, professora, logo nos perguntará: ‘de que área?’, isso se nós mesmos não nos adiantamos e respondemos logo: ‘sou professor de história, matemática...’ (Arroyo, 2000, p. 84).

Entretanto, isso não acontece igualmente para outros aspectos da profissão. Talvez isso explique o fato de os mesmos professores que se apresentam no nível I ou II de identidade profissional em situações em que o desvio de função não se relaciona com a disciplina, se encontrarem no nível II ou III na situação que trata de sua área específica, não aparecendo nenhum depoimento que caracterizasse o nível I. Vale observar, também, que

alguns professores cujos depoimentos foram classificados no Nível III, ao enfatizarem a importância da disciplina curricular, minimizam a responsabilidade do professor para com os alunos, quando afirmam que “é melhor ficar sem aula” ou “deixa os alunos sem aula mesmo”, o que, certamente, é uma atitude que desabona a profissão docente.

A última das situações contextualizadas pedia para que os entrevistados avaliassem a situação de um professor que parava a sua aula para dar atenção a um bom aluno que, naquele dia, se encontrava apático. Perguntávamos se o entrevistado achava que o professor fez bem ou mal em interromper a aula para falar com o aluno e quais as soluções para o problema.

Nível I - Fizeram parte do nível I apenas os depoimentos em que os professores concordavam em parar a aula, afirmando que o professor da história fez bem, porque o aluno se sente importante, ou os depoimentos que sugerem parar a aula para conversar separadamente com o aluno e ainda ter a necessidade de um apoio especializado para solucionar o problema. Entendemos ser necessário que o professor dispense atenção ao seu aluno com problemas, fazendo parte de sua função como professor; entretanto, não é conveniente abandonar, ou deixar de atender a toda a classe em função de um aluno, simplesmente porque assim o aluno se sentiria importante; ou ainda aquele professor que sugere que não é capaz de resolver esse tipo de problema, portanto, decide encaminhá-lo a um especialista.

Nível II - Neste nível foram agrupadas as respostas ambíguas, hesitantes e/ou intermediárias entre os dois níveis.

Nível III - No nível III, agrupamos os depoimentos em que o professor procura atender o aluno com problema e, ao mesmo tempo, se preocupa com o restante da classe, afirmando, por exemplo, que não se deve parar a aula, mas é necessário que se converse com esse aluno; ou em que o professor fez mal, porque constrange o aluno e atrapalha a classe; ou que se deve chamar o aluno para conversar fora da sala ou em outro horário; ou tentam

interessar esse aluno através de atividades diferentes. Entendemos que atitudes como estas, além de fazer parte da função docente, da identidade do professor, dá ao aluno com problema a devida atenção, considerando, inclusive, o fato de um possível constrangimento do aluno com relação ao restante da classe.

Veremos, então, cada um desses níveis com exemplos respectivos.

Nível I - Para este nível, dois professores (G2, A1), ou seja, 16,7%, afirmaram que o professor da história fez bem em parar a aula porque seu aluno se sentiria importante e que agiria do mesmo modo: pararia a aula para conversar separadamente com o aluno, ou o encaminharia a um especialista.

(Então, o que você acha dessa situação?) Ele não pode ser insensível, ele tem que saber respeitar o limite de cada um, até porque se ele ficar falando ali muito, ele sabe que o aluno não vai aprender... então, ele manera mais, tenta conversar, de repente o aluno tá precisando ser ouvido, né, tá precisando ser ouvido ou dar atenção, você chama também o problema pra sala, né, para que os outros alunos possam ser solidários [...] eu acho que você tem que demonstrar afeto, não pode ser insensível e você respeitá-lo vai ser importante. (Você acha que o professor fez bem ou fez mal em tomar essa atitude? Por quê?) Acho que fez bem, com certeza... (Você sugere alguma solução para esse problema?) Não, acho que se o professor, ele sente que há algum problema maior com o aluno, ele deva contar com o apoio, né, especializado. Acho que toda escola deveria ter psicólogo ou psicopedagogo para conversar com os alunos... ajudaria... (H1).

(Então, o que você acha dessa situação?) Eu acho excelente..., porque se o aluno, ele é interessado não é só professor e aluno... é amigo... e nesse caso é um problema que ele conseguiria tá resolvendo... o aluno vai se sentir importante, ele vê que o professor tá dando atenção. (E se fosse um aluno desinteressado?) Eu acho que deveria conversar do mesmo jeito pra tentar descobrir o porquê da falta de interesse. (Você acha que o professor fez bem ou fez mal em tomar essa atitude? Por quê?) Acho que fez bem... (Você sugere alguma solução para esse problema?) Poderia conversar separado da classe também (A1).

Nível II - Também dois professores (M2, P1), 16,7%, ao mesmo tempo em que afirmam ser correto o professor não parar a aula, também acreditam que isto constrangeria o

aluno, mas em momento algum mencionam os outros alunos, ou as conseqüências de interromper a aula, portanto, apresentando características do nível I assim como do nível III.

(Então, o que você acha dessa situação?) *Eu não pararia a aula. Eu, depois, em particular, chamaria esse aluno, porque eu acho que às vezes ele pode tá com um problema que ele não vai querer expor na frente da sala. (Você acha que o professor fez bem ou fez mal em tomar essa atitude? Por quê?) Eu acho que fez mal por isso que eu te falei, porque às vezes a criança, o aluno ele pode se sentir constrangido. (Você sugere alguma solução para esse problema?) Isto... chamaria em particular (P1).*

(Então, o que você acha dessa situação?) *Ah, acontece demais, uma aluna começou a chorar na sala de aula, no 3º colegial, eu falei: 'Aline, o que que tá acontecendo?' 1ª aula... 'Posso sair, professora?' Falei 'pode, vai lá fora... vai alguém com ela'. Aí passei exercício e 'deixa eu ir lá ver o que essa menina tem', adivinha o que era? O pai e a mãe se separaram, problema familiar, e ela tava super nervosa eu tive que parar a aula ir lá fora falar com ela... tentar acalmá-la para tentar voltar... isso acho que acontece... (Você acha que o professor fez bem ou fez mal em tomar essa atitude? Por quê?) Eu acho, é o que eu faço, isso é o que eu faço, não é a primeira vez que isso acontece, foi ontem, 1ª aula, ela tremia, eu ia fazer o quê? Deixar a menina chorando, ignorar...? (Se você não for lá e der atenção...) de uma forma ou de outra atrapalha a aula específica de matemática, tá, porque atrasou meu exercício, atrasou, só que em compensação vou ignorar a menina ali na sala de aula, vou falar, 'Ah, então você vai chorar lá fora'... sem saber o que tá acontecendo com ela? Largo, viro as costas porque aqui dentro vai me atrapalhar...? Não é bem por aí, né? É o que eu te falei, tenho 3 filhas e não ia querer que fizessem isso com elas. (Você sugere alguma solução para esse problema?) Ah, eu imagino que a solução é só essa mesmo, né, eu não imagino outra coisa... (M2).*

Nível III - Neste nível, a grande maioria dos entrevistados (C1, C2, M1, P2, G1, G2, H2, F1), oito deles (66,6%), apresentou depoimentos que procuraram resolver a situação se preocupando tanto com o aluno com problema, quanto com os demais alunos que não poderiam ser ignorados. Vejamos alguns exemplos:

(O que você acha dessa situação?) *Eu acho que ele perdeu uma grande oportunidade de dar uma aula diferente, porque você não tem que parar uma aula para conversar com um aluno só. Você tem dois momentos que você pode tá atuando, um é você não parar sua aula e pegar esse problema e conversar com todos os alunos como se fosse um problema que outros poderiam passar ou tá passando; outra coisa é você esperar sua aula acabar e tá conversando com ele. (Você acha que o professor fez bem ou fez*

mal em tomar essa atitude? Por quê?) *Tá... eu acho que ele fez mal, porque parar uma aula e conversar com um aluno só... eu tô vendo já ele conversando e a classe inteira tá pegando fogo e isso não pode acontecer. (Você sugere alguma solução para esse problema?) O que eu já falei que eu faria (H2).*

(Então, o que você acha dessa situação?) *Eu acho que talvez ele não precisaria parar a aula, ele poderia dar algum conteúdo na sala e chamar o aluno de lado e perguntar, porque às vezes ele tá com um problema que não deve ser é, é dito a todos, compartilhado com todos os alunos, às vezes é um problema muito grave, muito íntimo. (Você acha que o professor fez bem ou fez mal em tomar essa atitude? Por quê?) Eu acho que sim, porque dependendo do que é, vai colocar o aluno numa situação difícil diante da sala, constrangedora, dependendo de qual é o problema, né? (Você sugere alguma solução para esse problema?) É só o que eu falei mesmo (C1).*

(O que você acha da situação?) *Depende muito da situação e do aluno, ué tem que ter uma certa sensibilidade né, às vezes não é qualquer coisa que pode perguntar pro aluno dentro de uma sala de aula, é melhor chamar pro canto do que, porque pressionar na frente de todo o corpo discente pode tornar uma situação constrangedora. (Você acha que o professor fez bem ou mal?) Não, fez mal porque ele poderia perguntar isso sem parar a aula, durante uma atividade, um exercício, chamar no canto... (Você sugere alguma coisa pra resolver o problema?) Ah isso que eu já disse conversar com ele em outro local e outra hora (G1).*

No questionamento que se seguiu, perguntamos aos professores se eles acreditavam que executam na escola tarefas que não lhes cabem e quais eram. Para esta questão, obtivemos respostas negativas e positivas. Dentre as positivas, com seis depoimentos (50%), mas que, segundo eles próprios, não faziam parte de seu trabalho, apareceram a **limpeza de sala de aula**, as **tarefas burocráticas**, o ato de **dar educação moral**, **organizar festas para a escola**, e ainda **substituir professor de disciplina diferente**. Já para as respostas negativas, com a mesma quantidade de depoimentos, as justificativas são que “**não existe nada que eles realizam que não lhes cabem**”, ou ainda, que “**o professor tem que fazer tais coisas, pois faz parte do seu trabalho**”.

Além desta categorização, estabelecemos três níveis de respostas, cujos critérios de análise foram os seguintes:

Nível I - Neste nível, os professores citam tarefas que não fazem parte da função do professor, mas que costumam executar, acreditando que são próprias do seu papel.

Nível II - No nível II, os entrevistados apresentam depoimentos ambíguos ou confundem tarefas que, embora não sejam centrais à função docente, fazem parte dela.

Nível III - Neste nível, os professores citam apenas tarefas que não fazem parte da função do professor, e também se recusam a fazê-las.

São exemplos destes níveis:

Nível I - Encontramos aqui três professores (C1, C2, P1), o que corresponde a 25% dos entrevistados, que acreditam que tudo faz parte de sua função como professor e que têm que realizá-las.

Eu acho que não tem nada, porque você participar de teatro, alguma atividade fora da sala que eles fazem, essa parte de dar banho, ensinar a escovar os dentes, eu acho que o professor, ele pode ajudar a distribuir a merenda, não fazer nem ficar ali, mas esse ajudar... porque ele vai tá em contato com o aluno em um outro momento, fora da sala de aula, mais descontraído, acho que não faço nada, não vejo nada fora... (C1).

Olha, eu acho que a partir do momento que você tá optando ou não, mas que você é professor, tem que ter consciência que tudo que diz respeito à escola diz respeito a você, então, é o que eu tava falando lá no começo: o teu trabalho não se limita a sua sala de aula, mas a tudo aquilo que envolve a escola, Então, tem pessoas e situações que você tem que fazer... (P1).

Nível II - Neste nível encontramos 50% dos professores, ou seja, seis deles (P2, H1, A1, F1, G2, M1), que revelaram respostas ambíguas ou confusão entre as tarefas que lhes cabem e as que não lhes cabem, como tarefas burocráticas e substituição do professor de outras disciplinas, organização de festas, dentre outras.

Vejamos alguns depoimentos:

Olha, eu não cheguei a ver nada. Quando você tá numa escola... por exemplo, quando você tá numa festa, você tem que ter sua participação, não adianta falar que não, agora eu acho que não é o professor que faz algumas coisas que não é da alçada dele na, seria no caso do coordenador, o coordenador a gente vê que sai muitas vezes fora da sua função, mas o professor eu não vejo muito que sai da área dele para fazer outras coisas fora da área dele, pelo menos na minha escola, eu acho que sai em festas e eu acho que o professor deve ajudar mesmo em fins de semana, assim... na organização, eu acho que isso é função do professor, não deixa de ser (H2).

Eu realizo direto em outras séries, mas de 5ª a 8ª só quando tem que ficar na sala, não tinha eventual. (Aula do quê?) De Ciências... e não tinha material, a professora não tinha deixado e eu fiquei com eles pra eles não ficarem pela escola (A1).

Fazer faxina, limpeza, passar pano no chão, limpar mesa, eu acho que o professor tem tanta atividade para fazer que não dá pro professor ficar atrás disso, que nem dar banho, passar remédio de piolho, ficar cortando unha..., isso não é papel do professor, é que se você vê que não tem outro jeito, meu Deus do céu, você tem que fazer... (Você já realizou alguma dessas tarefas alguma vez? Qual ou quais?) Várias, muitas, tudo, limpar criança, ajudar a limpar escola, varrer, dar uma de merendeira, já fiz tudo... (F1)

Nível III - Para este nível, os professores M2 e G1 (16,7%) aponta uma tarefa que realmente não diz respeito à função docente, tal como a limpeza da sala, e, além de apontá-la, recusa-se a executá-la. Exemplo:

Então, eu acho que existem algumas tarefas, sim, você tem que entregar a sala limpa, porque se você não entregasse a sala limpa, vinha alguém e te chamava a atenção, tinha professor que acabava varrendo a sala... eu falo 'olha, o máximo que eu faço é mandar pegar os papeis do chão, varrer na minha aula não, de jeito nenhum...' e não varria, viu? Podia ficar bravo, podia (M2).

Já... parte burocrática de preencher papelada, coisa que a gente sabe que era para secretaria fazer... é... preencher boletim, e acaba sobrando para gente porque eles alegam que os funcionários são poucos, a escola é grande... cada professor faz sua classe de coordenação. Eu acho isso um absurdo, mas, enfim, tem que fazer... [...] Só eu não faço, eu me recuso... Ah sim, eu sempre peço para mostrar na legislação onde tá escrito que eu tenho que fazer isso... (O que já te pediram?) Ah, trabalhar de final de semana, um monte de absurdo... organizar festa... (G1).

Após analisar os depoimentos e situá-los nos níveis em cada história, estabelecemos um nível geral para todas as situações, em que a frequência de respostas de um determinado nível serviu de critério para a caracterização do mesmo. O nível III foi assim identificado apenas quando o professor apresentou respostas do nível III em pelo menos quatro das situações; caso contrário, prevalecia o nível com maior frequência de respostas ou o nível intermediário II quando as respostas situavam nos níveis extremos I e III.

O Quadro 3, a seguir, apresenta os níveis de construção da identidade do professor nas várias situações estudadas e o nível geral de cada participante. Os professores estão identificados pelas siglas correspondentes e as situações, por palavras-chave. Apresentamos, também, na Tabela 1, a frequência desses níveis em cada situação.

Por meio deste quadro, podemos perceber que só foram constantes os depoimentos do nível III. Não houve nenhuma uniformidade nos níveis I e II, talvez porque os indivíduos que se encontram nesses níveis estão em constante transição e reformulação de sua identidade, ou seja, a identidade não está plenamente constituída, apresentando traços de níveis anteriores.

Nossos dados mostram que a identidade constitui-se em um processo contínuo, mas que ocorre em níveis distintos, tais como os encontrados por Chakur (2000). Lembramos que esta autora apoiou-se no referencial teórico de Jean Piaget. Os estudos realizados por Piaget revelaram ao mundo o desenvolvimento do pensamento, que se processa por etapas distintas e sucessivas, caracterizando-se, portanto, como um processo contínuo (PIAGET, 1973). Entretanto, este desenvolvimento se configura como um processo interno, mas que sofre influências do meio exterior, o que explicaria muitas das atitudes relatadas por nossos professores com relação ao seu fazer, ao desempenhar sua função.

Com base em nossos dados e referencial teórico, entendemos que, quanto mais alto o nível em que o professor se encontra, maior a flexibilidade com que lida com situações em que está em jogo a própria identidade, visto que o indivíduo adquire a capacidade de prever

situações e suas soluções para o enfrentamento de problemas. Isto ocorre porque o professor, no caso, está constantemente assimilando novas situações aos seus esquemas de interpretação vigentes; por isso a construção da identidade, mesmo ocorrendo em níveis hierárquicos, será sempre permanente, visto que situações novas surgirão sempre. E o fato de haver uma hierarquia não significa que esses níveis estejam estagnados. Como vimos, os níveis em que se situaram os professores variaram de acordo com cada situação hipotética colocada, ou seja, apesar de certo professor mostrar uma identidade fortemente construída em uma situação, em outra apresentava uma identidade fragmentada e frágil.

Quadro 3. Níveis de construção da identidade profissional docente

Professor Questão	C1	C2	M1	M2	P1	P2	G1	G2	H1	H2	F1	A1
Merenda	III	I	III	II	I	I	III	II	II	III	I	I
Merendeira	III	I	III	I	I	II	III	II	II	III	II	II
Higiene	II	I	III	III	I	II	III	III	III	III	II	II
Disciplina	III	III	III	II	II	III	III	III	II	III	III	II
Aluno c/ problema	III	III	III	II	II	III	III	III	I	III	III	I
Acredita executar tarefas que não lhe cabem?	I	I	II	III	I	II	III	II	II	II	II	II
Nível Geral	II	II	III	II	I	II	III	II	II	III	II	II

Tabela 1. Frequência dos níveis de construção da identidade profissional docente

SITUAÇÕES	Nível I	Nível II	Nível III
Merenda	5 (41,6%)	3 (25%)	4 (33,3%)
Merendeira	3 (25%)	5 (41,6%)	4 (33,3%)
Higiene	2 (16,7%)	4 (33,3%)	6 (50%)
Disciplina	_____	4 (33,3%)	8 (66,6%)
Aluno com problema	2 (16,7%)	2 (16,7%)	8 (66,6%)
Executa tarefas que não lhe cabem	3 (25%)	7 (58,3%)	2 (16,7%)

Nossos dados revelam que a identidade profissional do professor constitui-se em um processo de organização e reorganização constantes de seus “esquemas profissionais”, em que cada etapa acaba por envolver mudanças importantes na maneira de o sujeito interagir com o seu trabalho e suas atribuições e na maneira como as conhece.

Isso pode ser percebido em todas as situações hipotéticas, em que apareceram respostas de transição – que chamamos de nível II –, pois, ao mesmo tempo que afirmavam ser situações que se desviam da função docente, no momento em que são pressionados pelas contra-argumentações (um recurso muito usado por Piaget em suas pesquisas), os professores acabam por ceder e voltam atrás em suas afirmações e/ou concordam com a realização de tarefas que descaracterizam o trabalho docente.

Pensamos, assim, que a perspectiva teórica de Piaget pode servir como referencial para interpretar os dados obtidos com a presente pesquisa.

Quando apresentamos um problema, ou seja, quando um professor se depara com uma situação como as encontradas em nossas histórias hipotéticas, é obrigado a tomar decisões e muitas vezes não possui os esquemas necessários para assimilar o problema que está sendo colocado; é necessário, portanto, que o indivíduo modifique, reorganize seus esquemas

iniciais, suas concepções acerca do problema. Esses esquemas, por sua vez, tentam dar conta de novas assimilações. Entretanto, quando isto não é possível, na tentativa de compensar o problema, os esquemas ou se diferenciam (ficando resguardados os esquemas que não foram necessários para a resolução do problema) ou interagem, combinando-se e integrando-se uns aos outros. Em ambos os casos, é importante lembrar que estes esquemas são constituídos sobre novas bases, mas sempre com conteúdos das anteriores, tendendo, então, a alcançar um novo equilíbrio, ao menos até que sejam novamente perturbados e, assim, desequilibrados. Pensando nessas considerações, qual foi, portanto, nossa intenção com a introdução de situações hipotéticas em nossa entrevista? É possível identificar tal processo também em professores?

As situações selecionadas tiveram por objetivo justamente provocar esse desequilíbrio no modo habitual (esquema inicial) que o professor tem de interpretar e lidar com a situação. Deste modo, foi possível perceber em que nível de construção da identidade profissional os participantes se encontravam no momento da pesquisa. Para o nível I, reservamos as respostas que nos pareciam mais elementares, em que os professores talvez tenham mobilizado apenas esquemas genéricos que acabaram por tornar confusa e descaracterizada a própria identidade profissional. No nível III, as respostas nos pareciam mais elaboradas, com argumentos mais coerentes e definidores da profissionalidade docente. E, finalmente, para o nível II reservamos as respostas que, como indicamos anteriormente, apresentaram tanto argumentos elementares, rudimentares, quanto outros mais elaborados, assim como uma certa confusão, que pode ser entendida como um certo desequilíbrio entre os “esquemas profissionais” disponíveis pelo professor no momento.

Pensamos que os modos de interpretação e solução das situações hipotéticas nada mais são que esquemas (no sentido de Piaget) que o professor dispõe para lidar com problemas escolares. E estes esquemas podem se alterar durante sua vivência profissional. Isto significa

que não é porque o professor apresentou depoimentos do nível III da identidade profissional que esta se encontra pronta e acabada.

Passemos, agora, para o terceiro eixo temático, cujas questões são referentes **aos saberes profissionais** do professor.

1.3 – Saberes docentes

Os saberes de uma categoria profissional são uma das dimensões que a distinguem de outras categorias. São os saberes profissionais de um professor que determinam a sua prática e o exercício de sua função, o que, para nós, implica um aspecto muito importante no que tange à identidade docente. Para Tardif (2002), por exemplo, existem cinco saberes próprios da docência: saberes pessoais, saberes escolares, saberes da formação profissional e os oriundos dos programas e livros didáticos e, finalmente, os saberes da experiência. Na realidade, esses saberes se relacionam e devem ser mobilizados durante o desempenho da função. Vale lembrar que, como afirmam Gauthier et al. (1998), os saberes docentes não devem ser considerados levando em conta apenas uma de suas facetas, o que, como ressalta o autor, é uma prática corriqueira dos professores quando falam sobre os seus saberes.

Iniciamos este trecho tentando delimitar onde nossos professores buscavam elementos para serem professores e como isso acontecia. Pudemos estabelecer cinco categorias de respostas. As fontes em que os sujeitos afirmaram buscar elementos para desempenhar sua função foram **livros e revistas** (58,3%), **congressos e seminários** (33,3%), **TV e Internet/pesquisas** (33,3%), a **formação acadêmica** (33,3%) e, finalmente, recorreriam a **colegas** (16,7%).

Entendemos que as fontes onde os professores buscam elementos para serem professores são importantes, considerando que os saberes docentes são construídos com base nas informações e conhecimentos daí provenientes. Os saberes docentes podem delimitar as tarefas que um professor considera como sendo ou não pertinentes à sua função. É com base também em seus saberes que o professor constrói sua identidade. Um dos indicadores da crise profissional do professor, que veremos a seguir, inclusive, se concentra no pouco tempo e disposição que o profissional da educação detém para o estudo, o aperfeiçoamento e/ou para tirar suas possíveis dúvidas com relação ao seu trabalho, ou até à sua prática pedagógica.

Perguntamos, também, aos professores onde eles aprenderam a ser professor e a maioria deles (seis) acredita ter aprendido a ser professor ou a dar aulas **“na faculdade, estudando, ou se especializando”** (C1, P2, A1, G2, F1, P1), perfazendo 50%. Logo em seguida, apareceram quatro depoimentos (33,3%) afirmando que é na **“prática”** (P1, H2, C2, G2) que se aprende a ser professor; e três (25%) que afirmam ter “nascido com isso”, que identificamos como **tendência inata** (P2, G1, M1); dois (16,7%) ainda relatam que se aprende a dar aulas **“a cada dia e sozinho”** (H2, A1), e finalmente, um dos entrevistados (8,3%) afirmou que **“aprende em todos os lugares”** (H2) a ser professor. São exemplos:

Bom... na faculdade, você continua buscando, fiz curso de especialização, tô fazendo Mestrado, não pretendo parar. Quando tiver congresso, alguma coisa, eu vou, estou me formando, estou na ativa... (C1).

Dando aula... é claro que a faculdade me deu um bom embasamento, mas a maneira de como eu sou hoje professora é resultado de toda a minha experiência profissional (P1).

Eu nasci com isso, é psicologia, eu conheço o que os moleques querem ouvir e para mim é tudo muito claro... não aprendi em lugar nenhum... (G1).

Você aprende sozinha, então, eu acho que com o tempo você vai... eu acho que você aprende atuando mesmo, acho que cada dia você vai aprendendo a

lidar com diversas situações que você não espera, acho que atuando mesmo (H2).

Eu não aprendi a ser professor, eu estou aprendendo a ser professor... eu aprendo a ser professor em todos os lugares que eu vou, com todas as pessoas que eu converso... aprendo a ser professor dentro da sala de aula (H1).

Autores como Brzezinski (2002) e Chakur (2001a) afirmam que os professores vivem uma desprofissionalização docente. Brzezinski indica que desde a legislação que regulamenta a educação, no decorrer do último século, passando por 1968, 1971, 1994, até os dias atuais, encontra-se nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como em outros documentos oficiais que regulamentam a educação, uma certa tendência à descaracterização e desqualificação da formação inicial dos professores, desconsiderando a importância da articulação entre teoria e prática (oferecida nas universidades de qualidade). Talvez daí resulte uma boa porcentagem de nossos entrevistados valorizarem mais a experiência, quando afirmam que aprenderam a ser professor na prática, no dia-a-dia.

Como apontamos anteriormente, Gauthier et al. (1998) ressaltam que é comum entre os professores valorizar mais um aspecto de seus saberes que outro, seja ele a formação acadêmica, os conhecimentos culturais ou a experiência proporcionada pela prática em sala de aula.

Quando tratamos dos saberes, não podemos perder de vista o que afirma Tardif (2000): os professores já se encontram inseridos em seu local de trabalho, desde há muito, antes mesmo de terem resolvido seguir tal profissão. Fato que, para a identidade da categoria é algo a ser considerado, pois, muitas ações, representações e crenças acabam por já se encontrarem estabelecidas no imaginário do indivíduo e tendem a ser reproduzidas a partir do momento em que o sujeito se torna professor.

Questionamos, também, nossos sujeitos sobre o que eles acreditam ser necessário saber para ser professor. Para a grande maioria dos professores (oito ou 66,7%), é necessário

“dominar o conteúdo escolar” (M2, P1, P2, H1, H2, A1, C2, F1); e para quatro professores (33,3%) o mais importante é **“saber dar aulas/didática”** (G1, H2, G2, F1); contamos, ainda, com um entrevistado (8,3%), em três categorias distintas de respostas, em que os professores afirmam ser necessário **“saber se é isso que quer enfrentar”** (C1); **“saber lidar com os alunos”** (G2); **“saber da própria responsabilidade como formador”** (M1). Vejamos alguns exemplos:

Eu acho que, primeiro, tem que se questionar porque que ela quer ser, o que ela pretende fazer, como ela vai conduzir (...) (Então é necessário saber para ser professor o quê?) Eu acho que tem que saber se realmente você quer enfrentar esse cotidiano escolar, que você sempre vai ser cobrado, questionado, sempre vai ser colocado em dúvida (C1).

É acreditar que o mundo ainda tem salvação..., é necessário saber da sua responsabilidade para com a formação do futuro, formamos para o futuro (M1).

Olha, saber o básico... (O que é o básico?) O conteúdo, acho que você tem que dominar alguma coisa, saber... tem que ter muita paciência, né, tem que ... mas saber como lidar com a criança, com o adolescente. (M2)

É necessário saber, eu acho que é importante ter muito conhecimento naquilo que você tá falando e fazendo é fundamental, assim como a didática, se você não tiver uma didática, não dá para dar aula (H2).

É necessário saber ensinar e é necessário saber o conteúdo que você tem que passar, você deve, como eu disse, orientar o aluno em sua aprendizagem... mas se eu não souber, não posso orientar nada, não sirvo pra nada, os alunos sabem quando o professor não sabe... Mas tem que saber também como você vai fazer o trabalho, tem professor que não sabe realizar os trabalhos com os alunos, apesar de saber sobre sua disciplina (H1).

Sabemos que todas as categorias profissionais encontram dificuldades e dúvidas no exercício da profissão e para solucionar tal problema acabam por procurar algo ou alguém que possa ajudar. Pensando nisso, entendemos que é essencial ao profissional docente, no que se refere aos seus saberes, relatar como procederia em situações de dificuldade e, por

consequente, a quem ou ao que eventualmente recorre quando possui alguma dificuldade para desempenhar seu papel.

As soluções que mais apareceram foram as alternativas que recorrem a “**outro professor com mais experiência**” (C1, M2, P1, P2, H1, H2, A1, M1, C2, G2, F1), com onze (91,6%) entrevistados. Oito (66,6%) professores depuseram em favor dos “**livros e dicionários**” (M2, P1, P2, H2, A1, M1, C2, G1) para eventuais dúvidas em seu trabalho. O restante dos professores (quatro ou 33,3%) mencionou que, quando eles possuem dúvida ou dificuldade, recorrem a “**pesquisas**” (P1, A1, M1, G1). Vejamos alguns exemplos:

Ah, a (nome da professora)..., (risos), acho que sim, quando tenho alguma dificuldade recorro a alguém, mas... trocar experiência, perguntar se já aconteceu com ela... eu acho que essa profissão todo dia existem coisas diferentes (C1).

A livros, a outros colegas, a um livro, muitas coisas a gente resolve sozinha, acaba se virando, mas chega num ponto que a gente faz, faz, faz e acaba não enxergando mais o erro... aí você fala para alguém te ajudar (...) aí você recorre a um professor, a um livro... a um dicionário... (M2).

Sim, a pessoas que tem mais experiência que eu... professores da área, a livros, a cursos, pesquisa (P1).

Sempre a um professor experiente, sem nenhuma vergonha e constrangimento, Se a pessoa a quem eu consultei não me passou determinada segurança, a uma gramática bem completa... (P2).

Resolvo sozinho... Porque eu tenho condições de tirar minhas próprias dúvidas, hoje existe muita informação, livros, revistas, tem a Internet, qualquer problema é só consultar alguma dessas fontes (G1).

O fato de aparecer onze respostas que relatam que procurariam ajuda de um outro profissional considerado de maior experiência nos indica que, assim como ressalta Contreras (2002), os professores se utilizam das conversas coletivas e das trocas de informação entre os

pares para a construção de seus saberes. Como afirma Mizukami et al. (2002) a construção dos saberes ocorre de forma isolada e acaba se dando na

Parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (p. 43).

Questionamos, ainda, os professores acerca da relação teoria e prática. Queríamos ter uma idéia de o que do aprendido na formação acadêmica e universitária o professor fazia uso no desempenho de seu trabalho. Obtivemos quatro categorias distintas, com três professores em cada uma (25%). Na primeira delas, os professores opinaram negativamente, afirmando que da formação universitária não se aproveita **“nada”** (M2, G1, C2); a segunda ressalta a importância das orientações recebidas sobre a **“didática”** (P1, P2, H2); na terceira, os professores afirmam fazerem uso dos **“conteúdos”** (M1, P2, F1); e na última delas, os professores relatam que o que faz a diferença em sua prática docente são os **“exemplos de professores (do magistério ou da faculdade)”** (A1, C1, G2). Vejamos alguns exemplos destas categorias:

Não, não tem nada a ver com a prática... é muito diferente da nossa realidade, não uso nada (M2).

Ah, muita coisa... um exemplo, em relação à parte didática,[...] até como se usa a lousa, eu me lembro (P1).

Olha, Educação Física é diferente de outras áreas, é mais prático mesmo, mas tem aquela parte mais teórica do 1º e 2º ano em Fisiologia, Anatomia, depois é tudo prático, você aprende a dar uma aula de vôlei, natação, hidroginástica, então muita coisa veio comigo, mas muita coisa eu adquiri depois... (F1).

A formação eu acho que me direcionou muito, mais o magistério do que a faculdade (A1).

Tudo o que eu aprendi, desde o primeiro ano de faculdade, de contato com os professores, com os alunos... eu aproveito com os alunos, tudo é experiência... a postura de alguns professores que eu tive... é um exemplo de como você deve conduzir uma sala (C1).

Ainda em duas outras categorias, apenas um dos entrevistados, H1 (8,3%), afirmou fazer uso da “**autonomia de elaboração de projetos**”.

A minha autonomia, autonomia de pesquisa, autonomia de elaboração de projetos... no estabelecimento de metas, [...] acho que a universidade me deu essa autonomia (H1).

Tivemos depoimentos que afirmam que da sua formação universitária não se aproveitava nada, ou ainda relatos que apontam apenas um aspecto, a didática, ou os conteúdos, ou ainda os exemplos dos professores, a autonomia de elaboração de projetos ou o contato com os alunos, já que apenas o professor P2 e C1 disseram aproveitar a didática e os conteúdos, ou os exemplos dos professores respectivamente.

Novamente, convém refletir sobre o papel da universidade e dos cursos de formação em geral. Para uma melhor visualização, apresentaremos esses dados em um quadro que trará as categorias e as porcentagens de acordo com cada questão deste eixo temático. As porcentagens foram calculadas pelo número de professores, ou seja, 100% equivale a 12 professores.

Quadro 4. Saberes docentes

QUESTÕES	CATEGORIAS				
Onde os professores buscam elementos para ser professor?	Livros e revistas 58,3%	Congressos e seminários 33,3%	Tv, Internet/ pesquisas 33,3%	Formação acadêmica 33,3%	Colegas 16,7%
Onde você aprendeu a ser professor?	Na faculdade, estudando ou se especializando 50%	Na prática 33,3%	Tendência inata 25%	A cada dia, sozinho 16,7%	Em todos os lugares 8,3%
O que é necessário saber para ser professor?	Dominar o conteúdo 66,6%	Dar aula/didática 33,3%	Saber se é isso que quer enfrentar 8,3%	Lidar com os alunos 8,3%	Da própria responsabilidade como formador 8,3%
Recorre a quem quando tem dificuldade?	Outro professor/mais experiente 91,6%	Livros e dicionários 66,6%	Pesquisas 33,3%	_____	_____
O que utiliza da teoria na prática?	Nada 25%	Didática 25%	Conteúdos 25%	Exemplos de professores (Mag./Facul.) 25%	Autonomia de elaboração de projetos 8,3%

2. A tomada de consciência da crise de identidade docente

Para investigar a tomada de consciência da crise de identidade docente, iniciamos nosso questionamento perguntando aos professores se eles já pensaram alguma vez em abandonar o magistério e o que os fazia permanecer. Para as respostas **negativas** (C1, M2, P1, H2, F1), dadas por cinco deles (41,7%), as justificativas foram as de que nunca pensaram em abandonar a profissão porque gostam do que fazem, demonstrando um **gosto pessoal**; apareceram, também, respostas que se aproximam de um **idealismo**, por acreditarem que a situação vai melhorar. Vejamos alguns depoimentos que trazem tais idéias:

Não. Porque tudo o que eu fiz desde que eu comecei a estudar foi relacionado à educação. Eu fiz Farmácia, mas eu queria dar aula, não consigo me ver em outro campo... não consigo ficar fora da escola, da sala de aula, do âmbito escolar, não tem, não vejo outro local, eu gosto do que faço (C1).

Eu gosto muito de interagir com o ser humano, eu gosto de conversar com as pessoas, é uma oportunidade de estar sempre com alguém, de estar ajudando alguém. Eu gosto de dar aula (F2).

Não, depois que eu comecei a dar aula, eu sempre comento, acho que a gente acaba se viciando, é como se fosse um vício mesmo (P1).

Não... porque eu acredito que pode melhorar (H2).

Já para as respostas **afirmativas** (P2, G1, H1, M1, C2, G2), que correspondem a seis professores (50%), apareceram basicamente dois motivos para já terem pensado em abandonar a profissão, sendo eles a **falta de interesse dos alunos** em aprender; e o **fator financeiro**, em que os baixos salários são apontados como um determinante para o abandono do magistério. São exemplos representativos dessas respostas:

Sim, eu já pensei, por causa da falta de interesse dos alunos... mas eu gosto do que faço (C2).

Ah, várias vezes,... porque ganha muito pouco, trabalha muito, as condições de trabalho são péssimas.... e isso desanima a gente... (G1).

Sempre, sempre... Uma não, várias (risos). A questão financeira que é importante, né, é as próprias condições de trabalho, né, isso desestimula muito, muito (...) mas o que me segura no magistério é a escola particular, não pela questão financeira, mais pela satisfação da realização do trabalho... (H1).

Já... já, não por causa dos alunos em si, sabe? Eu acho que a burocracia é muito grande, é muita papelada e eu não tenho muita paciência pra papel e o nível foi caindo muito, caindo muito... porque você trabalha e você quer ver rendimento (M1).

Eu já pensei sim, (...) pelo fator sócio-econômico a gente às vezes pensa em partir para uma profissão... porque é amargo, né... é muito amargo, mas, enfim... (P2).

Eu já, por vários motivos, mas o pior deles é o financeiro (G2).

Tivemos, ainda, um dos professores (8,3%) que declarou que **às vezes** (A1) tem vontade e pensa em abandonar o magistério:

Às vezes dá vontade, devido ao aluno, eles não têm interesse, você prepara sua aula, vai lá, isso te desanima muito, você perde aquele estímulo, aquela vontade... deixa a gente muito com a auto-estima baixa (A1).

Com relação ao que fazem os professores permanecerem na profissão, alguns reafirmam o que foi exposto na questão anterior. Encontramos respostas **idealistas** (M2, H1, A1, G2, C1, P1, P2), em que sete professores (58,3%) declararam permanecer porque ainda acreditam na educação e no próprio trabalho; e as que afirmaram um **gosto pessoal** pela profissão e somente permanecem na mesma porque gostam do que fazem, com quatro professores (33,3%) (M1, H2, C2, F1).

É uma coisa que eu sempre achei, quando eu comecei, falavam, 'ai, sai fora dessa, né, larga a mão dessa profissão', eu falava 'não, eu tenho certeza que um dia vai melhorar... um dia vai melhorar...' não melhorou até hoje, mas um dia vai melhorar (risos). Eu acredito que um dia ainda vai haver melhora, mas... não podemos desistir por causa das dificuldades. Nas outras profissões também é difícil (M2).

Eu acredito que é acreditar na parcela de contribuição que eu dou pros alunos na... no sentido de formar integralmente, [...] formar integralmente é um prazer etanto, informar e formar a pessoa, acho que é isso que me motiva, acreditar que a gente tá fornecendo seres humanos, transformá-los por tudo aquilo que lhes cerca e a participação de um professor pode marcar a vida de uma pessoa pra sempre... eu acredito nisso, eu acredito (P2).

Eu gosto muito de interagir com o ser humano, eu gosto de conversar com as pessoas, é uma oportunidade de estar sempre com alguém, de estar ajudando alguém. Eu gosto de dar aula (H2).

Eu não abandono o magistério porque, por incrível que pareça, eu gosto de ser professora... (C2).

Acreditar que a educação é realmente um caminho de mudança de alteração de comportamento, de exercício de cidadania... (P1).

Encontramos, também, outras duas categorias: uma que ressalta a **falta de opção**, com resposta de um professor (G1), ou 8,3%, e outra em que o **compromisso político** (H1) fala mais alto, quando também um professor afirma continuar na profissão, mesmo pensando em abandoná-la, por acreditar que tem um compromisso político com o ensino público, já que toda a sua vida acadêmica foi desenvolvida em instituições públicas. Vejamos tais declarações:

Falta de opção [...] ah, eu não tenho uma outra idéia de fazer nada diferente, então vou ficando (G1).

[...] e por um compromisso político que a gente tem que ter, com a causa, afinal de conta, nós estudamos gratuitamente, e de certa maneira nós temos que devolver, eu acho que eu vou devolver isso por um período, não vou me sentir preso pro resto da vida, não (H1).

Chamou-nos a atenção em alguns depoimentos o fato de anunciarem uma situação complicada e de real mal-estar (ESTEVE, 1999), já que cerca de metade do grupo de entrevistados tem vontade de abandonar a profissão, seja pela falta de interesse dos alunos ou pelo retorno financeiro que a profissão proporciona. Este dado é alarmante e sugere que esses professores que sentem vontade de abandonar ou que às vezes pensam em trocar de profissão se encontram certamente em uma crise profissional. Pensamos que uma profissão em que a metade da amostra estudada pensa em abandoná-la, algo não vai bem. E os determinantes para esse descontentamento correspondem às descobertas de Lourencetti (2004), em sua pesquisa acerca das dificuldades enfrentadas pelo professor paulista, já que o fator financeiro foi um dos complicadores apontados também pelos professores pesquisados pela autora como algo que dificulta o trabalho docente atualmente.

Essas questões sobre o abandono ou não da profissão servem de panorama para entendermos que a crise da profissão docente e a crise ou não de identidade desses professores envolvem diversos fatores, dentre eles o fator financeiro e a imagem socialmente vigente da profissão. Com base em certos autores (ENGUITA, 1991; ESTEVE, 1999; NACARATO et al., 2000), percebemos que, no caso específico da profissão professor, tal imagem é ambígua e pouco definida através da história do Magistério. Atualmente, a indefinição se sobressai considerando as mudanças do mundo moderno. Definitivamente, não são apenas os professores de 5^a a 8^a séries entrevistados que cogitam abandonar ou trocar de profissão. Possivelmente, a angústia pelos baixos salários e pela falta de interesse dos alunos está atrelada e faz parte do imaginário de toda a categoria docente.

Com relação ao último eixo temático, que corresponde às questões referentes à consciência e características da possível crise da identidade profissional docente, os dados foram analisados tomando como base os conceitos piagetianos relativos à tomada de consciência (Piaget, 1973, 1977, 1978) e à abstração reflexionante (Piaget et al., 1995).

Levando em consideração estes conceitos, foi possível eleger certos critérios para o estabelecimento de três níveis de **tomada de consciência da crise** vivida pelos professores no que se refere à identidade profissional.

Retomando idéias de autores relatados atrás, partimos do princípio de que os educadores vivem uma crise profissional que vem se configurando em uma desvalorização econômica, social e política. A maneira como uma dada profissão é vista externamente, como ela é situada publicamente e socialmente tem um peso considerável. No caso do magistério, a desvalorização social é atrelada ao fato de que, atualmente, o professor não é mais apenas o único retentor de informações e, por isso, ora é visto como um membro social importante e ora não. Com relação à desvalorização política, podemos ressaltar que, embora os professores formem uma categoria, esta não possui força suficiente para mudar a situação em que se encontram.

Segundo Nóvoa (1991b), o que caracterizou historicamente o profissional docente como tal foi o exercício da profissão a tempo inteiro, o suporte legal para exercer a profissão, assim como instituições específicas de formação docente e associações profissionais.

Muitos autores identificam uma desprofissionalização que parece levar à crise profissional, já que atualmente muitos professores não exercem mais sua profissão a tempo inteiro, mantendo com esta uma relação de meio de acréscimo na renda familiar, como bico ou, inversamente, procuram outras atividades que lhe complementem a renda. Com relação ao suporte legal para o exercício da profissão, apesar de existir, sabe-se que muitos educadores ainda trabalham sem habilitação (diploma) específica para tal. As instituições específicas de formação vêm oferecendo, cada vez mais, cursos aligeirados como os de formação superior e a “Pedagogia Cidadã” e vem ocorrendo certa ênfase nos cursos de formação continuada.

Finalmente, com relação às associações profissionais, como já ressaltamos acima, vêm perdendo força e poder de negociação, como vem ocorrendo com a APEOESP.

Fatores como estes, atrelados a outros de ordem burocrática e administrativa, referentes à prática pedagógica e suas condições de trabalho, vêm causando um aparente descontentamento e “mal-estar” entre os profissionais da educação (ESTEVE, 1995).

Consideramos que toda esta situação também se reflete na identidade do professor, resultando em uma crise de identidade profissional. Esta crise diz respeito ao modo como os professores se vêem e como são vistos pelos outros; diz respeito ao próprio trabalho, ao valor social que possuem ou não, a seus saberes e à sua competência para ensinar.

Os docentes buscam uma nova imagem (ARROYO, 2000 e BRZEZINSKI, 2002), pois a sua imagem e suas funções já não são as mesmas de antes e hoje são constituídas por diferentes papéis, ou seja, sua imagem se encontra desagregada, fragmentada. Nos desvios de função, como vimos anteriormente, os professores acabam assumindo, de certa forma, como referente à sua profissão outras atribuições, funções e imagens como a de babá, enfermeira, faxineira, cozinheira, pai e mãe, já deixando entrever uma crise de identidade. Tentaremos perceber na análise a seguir, tendo como referencial a teoria de Piaget (1977; 1978), se os professores tomam consciência dessa crise de identidade e como ocorre a tomada de consciência.

Partindo desse referencial, estabelecemos graus distintos para a tomada de consciência da crise de identidade do professor.

Nossa análise mostrou que algumas respostas se centram na “periferia” da identidade do professor, focalizando elementos e fatores mais imediatos e aparentes da questão apresentada, ou seja, preocupam-se com aspectos imediatos para a solução do problema, desde que sejam suficientes para dar conta de seus objetivos. Outras respostas superam esse imediatismo na direção do que é central à identidade docente, ao “menos imediato e aparente”. Este basicamente constituiu o fundamento para o estabelecimento de três níveis distintos de tomada de consciência da crise de identidade profissional docente.

Assim, classificamos no nível **I - Consciência elementar ou periférica da crise de identidade profissional** respostas que se centravam em “**elementos periféricos**”. Tomamos aqui a idéia de Piaget (1977) de que a tomada de consciência caminha da periferia ao centro, sendo um processo que se dá a partir desses elementos periféricos, que na realidade são os mais evidentes para a resolução de um problema ou para a realização de uma ação, o que demonstra certa inconsciência com relação à crise de identidade profissional docente. São exemplos, para algumas questões, a concentração na falta de interesse dos alunos, nos problemas cotidianos, na viabilização de projetos e na ausência da família, dentre outros.

Estabelecemos um nível intermediário, **II - Consciência incipiente da crise de identidade profissional**, que ficou reservado aos depoimentos que apresentaram traços característicos do I nível e do III nível, simultaneamente, na mesma questão. Isto se justifica, segundo a teoria de Piaget (1977), porque a tomada de consciência é um processo hierárquico e de construção progressiva, por isso comporta um nível intermediário no progresso do pensamento. São exemplos deste nível depoimentos que focalizam, ao mesmo tempo, por exemplo, as falhas da direção (periférico) e o espírito corporativo (central), falta de interesse dos alunos (periférico) e má remuneração (central).

Por fim, foram classificadas no nível **III – Consciência refletida da crise de identidade profissional** depoimentos que se ativeram aos “**elementos centrais**” das questões colocadas como, por exemplo, desvalorização do trabalho docente, políticas públicas educacionais, espírito corporativo, condições de trabalho, má remuneração, etc. Desse modo, tomamos de Piaget a idéia de que a tomada de consciência de elementos centrais se refere à consciência do **como** e do **por quê** da ação praticada, ou seja, como se chegou ao êxito ou fracasso, processo que ocorre por meio da abstração reflexionante⁹.

⁹ A abstração reflexionante é o processo pelo qual o *reflexionamento* projeta elementos de um patamar já existente em outro superior e a *reflexão* fica responsável por reconstruir e organizar esse patamar superior que foi reelaborado. Esses patamares são caracterizados por reflexões sobre reflexões anteriores, chegando, assim, aos graus de pensamento refletido.

Identificamos como elementos **centrais** aspectos que se referem mais propriamente à identidade do professor, não imediatamente perceptíveis, tais como o sentimento de pertencimento a uma dada profissão, que depende do contexto histórico ao qual o indivíduo pertence, como ressalta Vianna (1999); a importância da imagem e da auto-imagem da profissão (GIDDENS, 2002; ARROYO, 2000); a presença de saberes específicos, angústias e anseios do professor e suas relações com outros profissionais da categoria (PIMENTA, 1997; TARDIF, 2000; GAUTHIER et al., 1998).

Como elementos **periféricos** foram considerados aspectos imediatamente aparentes e que se distanciavam do que é próprio da identidade docente. Convém esclarecer que não estamos entendendo tais aspectos como sem importância para a função docente, mas apenas como não essenciais para a identidade do professor.

Vale ressaltar que a identificação dos depoimentos em níveis de consciência levou em conta o **predomínio** de elementos centrais/periféricos e não a exclusividade de uma ou outra categoria. No nível intermediário, as duas categorias aparecem com o mesmo peso, de forma ambígua ou confusa ou situando-as no mesmo patamar.

Lembramos, também, que a classificação de elementos centrais e periféricos não pode ser generalizada e diz respeito a certa situação. Assim, o que é central em certa situação pode se revelar como periférico em outra.

Após esses breves esclarecimentos, analisaremos os níveis de consciência dos professores em cada questão, definidos como segue.

A primeira questão sobre a tomada de consciência da crise de identidade profissional indagava ao professor o que incomodava ou dificultava a realização do seu trabalho, seja dentro ou fora da sala de aula. Para esta questão, obtivemos os seguintes resultados:

Nível I - Este nível ficou reservado aos cinco (41,7%) professores (M2, P1, P2, H2, F1) que se centraram em aspectos mais imediatos e aparentes da situação, considerados

elementos periféricos, tais como a (in)disciplina dos alunos; ausência da família; ausência de recursos materiais (física) da escola; falhas da direção. Entendemos que, para essa questão, tais elementos são periféricos considerando que, na realidade, apesar de dificultar o trabalho do professor, não são determinantes do seu trabalho e atuam no “aqui e agora”. Por exemplo:

Eu acho que você podia ter mais apoio no sentido tanto de tá mais acessível o respaldo de material, coisas que podem fazer a diferença em uma aula, se você precisa de xerox precisa tirar do seu bolso, precisa sair da sala de aula, eles não deixam e, se deixam, reclamam (H2).

Eu acho que fora da sala de aula é muita burocracia, eu acho, e dentro da sala de aula, hoje, eu acho que é comportamento, disciplina de aluno é o que mais atrapalha (P1).

Indisciplina incomoda demais, falta de vontade de o aluno aprender..., incomoda muito... acho que acontece... desinteresse acho que é uma coisa assim familiar, a criança não tem interesse porque pai e mãe não cobra, (culpa dos pais) (...) e essa indisciplina dificulta meu trabalho (M2).

Eu acho que o alcance do meu trabalho peca também pela ausência da família... É, tem crianças que não gostam de estudar, o que dificulta meu trabalho é a falta de apoio da família e o desinteresse dos alunos (P2).

A falta de material não dificulta muito, eu dou com o que tem, mas a falta de espaço físico para trabalhar..., porque material não dificulta muito, com um tênis dá para dar uma competição..., você tendo idéia e imaginação... a ausência de pai e mãe incomoda, eles não tão nem aí, pai e mãe não faz mais nada, a escola que tem que correr atrás do aluno, não é o pai e a mãe que tá correndo atrás da escola (F1).

Nível II – Quatro professores apresentaram respostas ambíguas (33,3%), baseadas em elementos centrais e periféricos ao mesmo tempo, como, por exemplo, “diretor amigo” (periférico)/espírito corporativo (central); falta de interesse dos alunos (periférico)/má remuneração (central); falta de interesse dos alunos (periférico)/saberes (central). Vejamos alguns exemplos destes depoimentos (C1, C2, M1, H1):

Eu acho que, muitas vezes, não tem um comprometimento com a escola, eles (professores) acabam apenas dando seus 50 minutos de aula e se esquecendo que tem outras atividades dentro da escola...., acho que o diretor poderia ser mais amigo, digamos assim, mais companheiro... eu acho que as vezes essa falta de coleguismo que existe... (Por que acontece?) Eu acho que hoje as pessoas vivem meio individualista, pensam muito nelas, elas tem os problemas particulares (C1).

O salário... (risos) o baixo salário, esse baixo salário me obriga a dar muitas aulas, então eu dou muitas aulas, eu tenho menos tempo para preparar essas aulas... O que que dificulta, os alunos que não estão interessados em aprender, que não tem cultura alguma... que chegam para a escola muito cru, é uma dificuldade imensa, de você tentar fazer alguma coisa diferente e eles não responderem, eles não querem... eles não querem fazer... (Por que isso acontece?) Porque o Estado não investe de maneira adequada na educação, a preocupação não é com a qualidade, mas com a quantidade... então isso tudo cria todo um sistema de desvalorização do trabalho docente... (H1).

A falta de perspectiva dos alunos para com eles mesmos, o futuro deles, eu não vejo os alunos de hoje com um interesse realmente em aprender, [...] infelizmente hoje o que mais me magoa e o que mais me chateia é que o aluno não se esforça para aprender... o resto não me incomoda, porque o aprendizado se dá nas 4 paredes da sala de aula..., o restante do mundo não me interessa, as novas teorias não me interessam... porque o pessoal cria muito modismo, e isso me incomoda, você tem que partir do trabalho de compreensão do aluno... o nome que se dá para isso.... (Construtivismo, Vigotyski) tanto faz (M1).

Nível III - Encontramos aqui os depoimentos de três entrevistados (G1, G2, A1), (25%) baseados em elementos menos aparentes e mais centrais às reais dificuldades para a realização do trabalho docente, sempre tendo como interesse maior a afirmação da identidade. Apareceram, por exemplo, desvalorização do trabalho docente, as políticas públicas educacionais, exigências sociais, saberes e espírito corporativo. Exemplos:

Bom, o que eu acho que dificulta muito no trabalho, na minha área, é ela ser vista apenas como um complemento na escola, tá? Ela não ser vista de forma correta, não somos vistos como uma disciplina comum, somos menos valorizados e isso é o que mais me incomoda (A1).

Baixo salários, jornada estafante, salas lotadas, legislação absurda... etc. Porque existe um grande interesse das elites nacionais e internacionais em deixar o povo brasileiro cada vez mais idiota... sem instrução, para que eles

possam comandar e roubar como vem se fazendo hoje. Povo instruído reivindica seus direitos (G1).

Bem..., o que mais me incomoda é o fato de as leis mudarem constantemente e as teorias pedagógicas que temos que acatar só porque estão na moda. Isso sem falar nas condições de trabalho, que muitas vezes são péssimas (G2).

A questão seguinte perguntava ao professor sobre suas condições de trabalho. Tivemos quantitativamente oito (66,7%) professores que as consideraram **regulares**, dois (16,7%) como **boas**, um (8,3%) como **excelentes** e um (8,3%), também, como **péssimas**. Após esta avaliação inicial, foi questionado o por quê da avaliação. Neste momento, foi possível classificarmos as respostas nos referidos graus de consciência.

Nível I - Quatro (33,3%) entrevistados (P1, G1, G2, F1) focalizaram elementos que consideramos periféricos, tais como a (in)disciplina dos alunos, presença dos alunos. Isto por não serem, em nosso entender, essenciais para uma melhora ou piora das condições de trabalho. Essas condições independem da simples indisciplina e/ou presença dos alunos; há muitas outras questões envolvidas. São exemplos:

Eu acho que são excelentes, porque a partir do momento que eu entendo a dimensão do meu trabalho, mesmo que me falem recursos, eu tenho que correr atrás e não preciso gastar grandes fortuna. Dentro das possibilidades, tudo aquilo que a gente pede, a gente tem (P2).

É regulares... porque os alunos ainda são bons, não é péssimo por causa que tem os alunos... (G1).

Ah,são boas e se quiser dá, às vezes, para trabalhar legal. Acho que a situação está assim porque os alunos são indisciplinados (G2).

Boas, eu gostei muito dos dois últimos anos que eu tô dando aula no Estado, está sendo ótimo (F1).

Nível II - Para o nível II, um (H1) dos professores (8,3%) apresentou resposta ambígua e confusa com relação aos elementos centrais e periféricos, como, por exemplo, no caso das condições de trabalho (que esta questão é central para o desempenho das tarefas) e a falta de recursos nos computadores para trabalhar certos assuntos (que obviamente é periférico).

Péssimas, porque a gente sempre... porque a gente não tem condições de trabalho... você vai trabalhar com cinema, trabalhar com vídeo, eu não tenho na escola em que eu leciono uma sala de vídeo adequada, aí eu vou trabalhar com novas linguagens, vou trabalhar com informática, eu não tenho dentro da escola... computadores suficientes para todos os alunos para levar uma sala, não é nem questão de número suficiente de computadores, mas a própria questão da técnica, né, você não tem recursos nesses computadores para poder lidar com isso daí. Então, você não tem infra-estrutura para trabalhar... (H1).

Nível III - Para o nível III, encontramos sete (C1, C2, M1, M2, P1, H2, A1) professores (58,3%), que se centraram nos elementos menos aparentes, como, por exemplo, os que consideravam que as condições eram boas, ruins, péssimas ou ainda regulares, dependendo da desvalorização do trabalho docente, do espírito corporativo, da ausência e/ou presença de infra-estrutura (física e material) e das condições gerais de trabalho. Esses argumentos nos dão, contrariamente aos argumentos do I nível, uma dimensão mais exata do que realmente interfere nas condições atuais do trabalho docente. Vejamos:

Eu acho que tá regular, é, não tá péssimo porque a gente corre atrás, porque... falta valorizar minha matéria, falta condições de trabalho, laboratório de artes, um espaço adequado para tá trabalhando, e materiais dentro desse laboratório (A1).

Nada... eu não dependo das condições de trabalho para trabalhar... quando entro na sala de aula, posso não ter nada, nem lousa, quando eu entro, esqueço totalmente o que está acontecendo lá fora. É claro que se pudesse ter vários recursos, ajudaria. Agora, entre o sonho e o possível, eu fico com o possível. Não gostaria de atribuir qualificativo. Mas as condições, se tivesse que qualificar, são razoáveis, não são ruins, mas não são as

melhores. Acho que é razoável, porque falta condições de trabalho, como material pedagógico, por exemplo (M1).

Acho que regulares por conta desse tipo de atrito, de condutas não... de impasses, digamos assim... são nós que você não consegue desatar, são perguntas que você não consegue responder por causa de sua individualidade para essa falta de compromisso pras coisas da escola, porque eles acabam vendo apenas como local de trabalho: 'eu vou, faço minha parte... se ela aprendeu ou não, tá bom, se a escola vai para frente ou não, tá bom... eu fiz a minha parte'. Isso torna uma escola regular... individualismo (C1).

Regulares... acho que poderia ter muita coisa... eu acho que hoje a escola pública é regular... não tem condição, né, é só giz e apagador, o que que tem... nós conseguimos colocar na escola os computadores lá, mais é 10 computadores para 40 alunos... entendeu? Então, quer dizer... (M2).

Bem,... acho que as condições são razoáveis..., e isso ocorre muitas vezes por culpa dos professores que não são unidos, não tem um grupo de pessoas que reivindicuem o que está faltando... melhores condições de trabalho, mais recursos pedagógicos (C2).

Logo em seguida, perguntamos aos professores o que eles mudariam e o que não mudariam nessas condições de trabalho. Apresentaremos, primeiramente, os depoimentos que sugerem algumas mudanças e, logo após, os que relatam o que manteriam em suas condições de trabalho.

Nível I - Neste nível encontramos quatro (33,3%) professores (C1, M1, P1, F1) que centraram suas respostas em elementos periféricos, como o horário do HTPC; elementos arquitetônicos da escola; negação da democratização da escola; ou nada mudariam em suas condições de trabalho. Entendemos tais elementos como periféricos, pois, apenas a mudança do HTPC, a infra-estrutura física da escola, assim como a não aceitação da democratização, não dão conta sozinhos da responsabilidade por boas condições de trabalho. Consideramos apenas as boas, por acreditarmos que os professores sugeririam apenas mudanças que melhorem suas condições de trabalho. Exemplos:

É tanta coisa! Quando eu penso isso não penso para mim, penso pro aluno, começaria mudando a porta de entrada... porque estou dando aula na frente e quem entra e sai atrapalha... porta tem que ser no fundo... mudaria a lousa... ela são retas e a luminosidade atrapalha, tem que ser inclinada..., tem a janela... iluminação, disposição de carteiras, mudaria estrutura... etc. (carteiras hexagonais para favorecer o encaixe), o uso de computadores, outros aparelhos audiovisuais... para a aula ficar mais ágil e o conhecimento assimilado mais rápido (M1).

Eu mudaria... tem muita coisa para ser reavaliada, mudada, principalmente nessa questão de tentar fazer escola para todo mundo, acabou comprometendo muito a qualidade da escola, porque não adianta você ter um monte de gente que não sabe ler e escrever. Então, eu acho que é complicado. (...) O que eu não mudaria? É difícil não mudar nada hoje, eu acho que tudo tem que mudar, tem muita coisa errada (P1).

Eu acho que o que eu mudaria é os horários de HTPC, tem que ter uma disciplina para dar ali na hora, é um momento de discussão que deve ser aproveitado da melhor forma... um momento de planejamento, quando vai ser definido os rumos da escola naquele ano, ou no período, os conteúdos da escola, é uma maneira de acabar diminuindo um pouco esse individualismo (C1).

Eu não mudaria nada, peguei 2 escolas ótimas... com material.., eu trabalhei do jeito que eu queria (F1).

Nível II - Tivemos um (G1) dos professores (8,3%) neste nível de consciência, que focalizou claramente elementos periféricos, como não mudar nada e, logo em seguida, acaba relatando que gostaria de mudar a legislação, a grade e a jornada de trabalho, ou seja, as condições de trabalho, que, para esta questão, são elementos centrais.

Nada... (Mas você falou que elas são ruins, então não tem nada que você gostaria de mudar?) Eu mudaria a legislação, a grade (distribuição de aulas por disciplina)... e a jornada... que acaba com a gente, você tem que dar muitas aulas para poder viver... ou melhor, sobreviver, porque professor não tem dinheiro para passear, para nada (G1).

Nível III - Cerca de sete entrevistados, 58,3 %, abordaram elementos centrais com relação ao que mudariam nas condições de trabalho. Encontramos elementos tais como o espírito corporativo; as políticas públicas educacionais; formação dos professores; material

pedagógico e má remuneração. São exemplos destes depoimentos (C2, M2, P2, G2, H1, H2,

A1):

Mudaria eu acho que não só para mim, os salários que são baixos, não conseguimos manter a casa. Um advogado consegue manter sua casa, um engenheiro consegue, um professor para manter sua casa ele tem que se matar 3 períodos para ter uma vida digna. Mas ele se estoura no final, perde o que há de mais precioso, que é a qualidade de vida dele. Eu não mudaria a estrutura da escola, o caminho para melhorar o ensino não é mirabolante, pega o que funcionou a vida inteira (P2).

Eu acho que eu mudaria... eu acho que tudo deve ser repensado na escola, mas o principal seria o trabalho coletivo, que eu acho fundamental, professor, coordenação e direção, mas isso é muito difícil, professor tem que ser mais unido. E eu não mudaria o meu relacionamento com os alunos (H2).

Ah, eu mudaria, se eu pudesse, a questão da má remuneração... tá muito difícil trabalhar assim... isso emperra nosso trabalho, é complicado, desestimula e acaba atrapalhando outras coisas... (C2).

Se eu reclamo do baixo salário, eu mudaria o salário dos professores... a atividade docente é uma atividade intelectual e essa atividade intelectual não pode parar. Eu investiria em curso, né, de formação, mais curso de formação para professores..., se eu reclamo da tal da infra-estrutura, então, daria maior condições, com mais recursos pras escolas, não importa o governo, tem que cobrar isso daí, prestação de contas, mas disponibilizaria mais recursos... para você equipar mais a escola. (...) ah, eu também mudaria o tempo de permanência do aluno dentro da escola, eu acho que ele tem que permanecer mais dentro da escola... mais aí tem que mexer na infra-estrutura (H1).

Eu mudaria a lei... ahahh... a progressão continuada. Porque eu acho que se tivesse uma mentalidade diferente, a progressão continuada poderia dar certo como dá certo em outros países, mas aqui no Brasil já deu pra perceber que não dá certo, porque a gente tem aluno na 8ª série analfabeto... tá, tem muitos que são copistas (A1).

Os professores afirmaram não ter vontade de mudar em suas condições de trabalho a estrutura física da escola, o ensino presencial, os objetivos e os conteúdos das aulas, o relacionamento com os alunos, os alunos e, finalmente, sua autonomia de trabalho.

Eu não mudaria os alunos... são eles que salvam a escola, é só por eles que eu trabalho (G1).

Não mudaria os professores, o corpo docente e o discente, né? (M2).

E eu não mudaria o meu relacionamento com os alunos (H2).

Acho que o que funciona é a aula que você dá, você propõe seus objetivos, você propõe o conteúdo daquela aula, se você consegue cumprir (C1).

O aluno, você não tem como mudar o aluno. Acho que eles são bons, é só ter um pouco mais de interesse (M1).

Eu não mudaria... sei lá, não sei mais, os métodos que eu uso para ensinar... dão certo (G2).

Questionamos nossos participantes sobre o que eles, em suas opiniões, deveriam decidir, mas não conseguem. E identificamos três níveis, nas respostas. Para o I grau, os depoimentos focalizaram a viabilização de projetos, a disciplina dos alunos e ainda depoimentos que não responderam a pergunta, afirmando que não sabiam ou que nada gostariam de resolver (omitindo-se na resolução de qualquer problema). Mais uma vez insistimos que entendemos tais elementos como periféricos, em contrapartida aos demais, que veremos nos níveis II e III.

Nível I – Para o primeiro nível, obtivemos quatro (C2, M2, H1, H2) professores (33,3%) que se centraram em aspectos imediatos e aparentes, ou seja, em elementos periféricos da tomada de consciência. Exemplos:

Acho que a questão da disciplina dentro da escola é uma questão política que tá centralizada nas mãos da direção, e a direção, ela acaba tomando atitudes que contrariam um pouco a vontade do professor... (Me dá um exemplo?) Ah, a gente põe aluno para fora, às vezes, o diretor vai lá, coloca para dentro novamente (H1).

Não sei... (Não lembra de nada?) Não. acho que não tem nada que eu queria decidir (H2).

Nada. Eu não quero decidir nada, porque o professor atualmente já tem muita coisa para decidir (C2).

Nível II – Neste nível, obtivemos três (F1, A1, P2) depoimentos (25%) em que os professores têm consciência de que seu papel é limitado ou mencionam a importância do corporativismo (espírito de corpo) entre os docentes. Entretanto, ainda apresentam alguns elementos periféricos, demonstrando certa ambigüidade nas respostas.

Eu acho que justamente o inverso, não gostaria de resolver determinadas coisas porque eu acho que é aí que tá a responsabilidade, é muito grande, quando você tem que encaminhar um aluno, eu acho que a direção tem que ter a última palavra, acho que meu trabalho é limitado, eu decido aquilo que tá acontecendo dentro da sala de aula, quando eu estou na sala de aula, (Fora da sala também não tem nada que você gostaria...?) Não, eu acho que cada parte que cumpra bem sua função, acho que o professor já tem uma responsabilidade, quando ele faz as escolhas na sala de aula, ele já tá fazendo enormes decisões, quando ele opta por esse exercício ao invés de outro (P2).

O que eu gostaria era conseguir uma sala de artes... (Você queria poder decidir quanto ao espaço) Quanto ao espaço, quanto aos materiais (E quem decide?) Quanto ao espaço, a direção, se a escola tem uma sala adequada, ela não vai propor isso pro professor e muitas vezes, também, se tiver uma sala vazia, também não é cedida, eles não ouvem o professor (A1).

Eu acho que não tem mais isso, quando tem uma reunião na escola e os coordenadores são bons, e diretores são bons realmente, funcionava o HTP, se comentava sobre os alunos-problema e todos juntos procuravam a solução. Então, eu gostei muito de trabalhar no Estado... geralmente se resolve em conjunto... (F1).

Nível III – Obtivemos neste nível cinco (M1, P1, G1, G2, C1) depoimentos (41,6%) em que os professores dizem que gostariam de decidir algumas questões relativas às leis que regem a educação, à escolha da direção e coordenação e ainda à grade curricular.

Eu acho que, como a forma ainda é muito burocratizada da escola, você tem que tentar por vários níveis para você conseguir, se você quer fazer um projeto diferente, que envolve 4 ou 5 disciplinas, você tem que passar pro coordenador que vai viabilizar a parte financeira de pessoal, de tempo, depois vai pro diretor, depois tem que ver com o supervisor... eu acho que os professores deveriam ter um pouco mais de autonomia, eles tem estrutura para isso... uma autonomia relacional de conseguir estabelecer esses tipos de atividades sem ter que passar por várias outras instâncias, (E quem decide?) Muitas vezes não se decide, isso acaba sendo passado por cima, é problemático, leva muito tempo, então acaba... 'vamos ficar quieto nesse momento que amanhã ninguém lembra' (C1).

Eu acho que o professor aceita muito o que vem de cima para baixo, ele que fica aqui, é ele que tá em contato com o aluno (...) O professor tinha que ter mais força. Para mudar, reivindicar mudanças nas leis que viessem de encontro com aquilo que você tem em sala de aula. (E quem decide?) É secretário de educação, é pessoal ligado à coordenadoria... (P1).

Existe uma lei que faz as atribuições aos professores, que diz o que ele pode fazer e o que não pode, o que ele não tem poder para decidir, ele não vai decidir... na sala de aula ninguém manda..., mesmo ele baixando os decretos, igual o Lula fez com a questão do negro, mas eu não sou obrigado a isso e na sala de aula mando eu... e se me obrigar eu não faço... o professor não pode decidir sobre o currículo e quando ele tem que discutir sobre isso..., quem decide é o Conselho Estadual de Educação, que define princípios, essa Lei de Diretrizes e Bases dá muito mais liberdade pro professor, ela não fala que você tem que dar isso, aquilo, mas o professor não sabe como fazer... o problema é o que ele quer decidir. Muita gente não quer decidir nada, porque se decidir vai ter que cumprir. Queria escolher o diretor, coordenador, eleger alguém que nós confiamos. Quem escolhe é o concurso público (M1).

Nada do que é decidido pelos professores é acatado nas instâncias superiores. Tudo vem de cima para baixo. Professor não tem poder nenhum de decisão. O que eu já disse, a grade, algumas coisas da legislação que atrapalha a gente, eles fazem as leis e depois não perguntam, ou vem ver se tá dando resultado, simplesmente sobra pra nós. O salário, a gente também podia decidir como os deputados fazem.... (risos) (E quem decide?) Secretaria de Educação... ou então alguma instância superior (G1).

Eu gostaria de ter um pouco mais de decisão com relação à situação política da educação, porque é muito difícil assim, vem tudo pronto, nem uma enquete se faz a respeito das mudanças que vão influenciar nosso trabalho (G2).

Percebe-se facilmente nos depoimentos o quanto as respostas do nível III dizem respeito a elementos mais centrais aos problemas que vivem os professores atualmente no seu

trabalho; neste grau os professores parecem refletir mais profundamente sobre as causas do que realmente os incomoda.

Sabemos que nos últimos 10 anos as políticas que regem a educação sofreram algumas alterações. Desse modo, pretendíamos saber de nossos participantes como eles avaliavam tais reformas e se estas interferiam ou não em seu trabalho. Com relação à avaliação, obtivemos respostas **positivas, negativas, e positivas em termos**; entretanto, para cada avaliação, os entrevistados relataram o motivo pelo qual avaliavam daquele modo as reformas e foi para estas justificativas que identificamos elementos periféricos, constituindo o I nível e elementos centrais que foram designados ao III nível, nos depoimentos dos professores.

Nível I - Neste nível foram situados os depoimentos (M2, P1, G1, G2, F1) em que o professor realizou apenas uma avaliação geral (seja ela boa ou ruim) sobre as reformas e leis, com relação à imposição das mesmas, ao espaço físico e ao aluno que não aprende por consequência das reformas e leis. Convém lembrar que a única reforma citada pelos entrevistados foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e a política de Progressão Continuada. Tivemos cinco depoimentos (41,6%) para tais respostas.

Para a questão da interferência das reformas no trabalho, os professores ou **não deram respostas muito claras** do motivo pelo qual as leis interferem ou não em seu trabalho, ou afirmaram que essas reformas interferem por **não poder reprovar o aluno**, sem explicar os reais motivos pelos quais não podem reprovar (progressão continuada), ou ainda pelo fato das mesmas **serem impostas**.

Justamente essas reformas que eu critico muito por achar que elas, por tentar democratizar a educação, mas o fizeram de forma - como sempre, como tudo que se faz no Brasil – de forma paliativa para resolver o problema momentâneo, mas não resolveu o problema que é de base. Então é construir escola, construir escola, mais não dá qualidade de ensino. (Isso interfere em seu trabalho?) Completamente... você sabe que o aluno não pode fazer a série seguinte, mas ele sabe que não pode ser reprovado e você não pode fazer nada, por isso, acaba aprovando o aluno (P1).

Tudo piorou, tudo piorou... (Interfere em seu trabalho?) Sim... claro que interferem e muito..., tudo ficou pior... O sistema de avaliação foi tirado dos professores, hoje existe a progressão continuada que basta o aluno responder chamada que ele passa de ano, isso influi na disciplina, no rendimento dos alunos, em tudo (G1).

Eu acho que foram pro bem, tanto por causa de salário, com o bônus, é um incentivo pro professor, eu achei que melhorou, para mim melhorou o espaço físico, o material, a sala de computador, tá tendo mais ânimo das crianças irem estudar, não é mais só pela comida, mas pelo professor, pelo espaço físico da escola, você pega uma direção boa, o resto tende a melhorar... tem o professor que vai lá para matar aula, mas tendo um pessoa que olha, ele anda... esse bônus incentiva porque tinha professor que só faltava, eu não via a cara dele antes... só tirava licença, acho um absurdo isso. (Essas mudanças interferem no seu trabalho?) Sim melhorou o material, eu tô tendo espaço, tá vindo mais verba (F1).

Nível II - Este nível ficou reservado, mais uma vez, a quatro (M1, H1, A1, H2) professores (33,3%) que se ativeram tanto a elementos centrais, como os fundamentos das reformas educativas e das leis, como a elementos periféricos, como uma avaliação geral das leis, sem grande envolvimento com a real mudança das reformas e leis educacionais.

Se você for olhar, por exemplo, a LDB, você vê que ela tá tentando se ajustar ao novo, foi um grande avanço, não tem como você trabalhar como antes, mudou bastante coisa. Então eu achei que na LDB tem bastante coisas legais, principalmente nos PCNs. Agora, o problema da reforma é que ela é muito imposta, não se conversa primeiro com os professores para ver se aquilo é mesmo necessário, qual é a melhor forma de tá informando; então eu acho ruim isso, tudo vem imposto e você tem que engolir, quer você queira, quer você não queira. Então, isso chega.... principalmente na progressão continuada, revoltou muito os professores, porque eles entenderam de uma outra forma e não teve muito...Respaldo, debate (Isso interfere?) Muito, porque geralmente elas são distorcidas, você vê do jeito que você quer, simplesmente ela é colocada e você tem que assumir. Por ex: a progressão continuada, ela é importante, só que não foi debatida, não foi questionada, não foi colocada de uma forma clara; porque eu acho que mesmo o aluno, a própria comunidade não entendeu nada e então isso atrapalha, porque agora, o que os alunos falam? 'Tanto faz eu fazer ou não fazer que eu vou passar do mesmo jeito', né? (H2).

Eu penso o seguinte, que a lei, ela representa uma escola legal, ela é muito distante da escola real, existe a escola real e a legal... a escola legal, ela em termos teóricos, ela é bonita, ela é prefeita, mas essa lei não garante a plena realização dessas atividades propostas pela lei. Eu acho que se o governo investisse mais, né, na realização das propostas, a escola poderia ser um local mais democrático, o acesso a escola você não tem garantia de

qualidade das atividades que acontecem dentro da escola... (Interferem no seu trabalho?) Interferiram, porque se você pensa na questão da avaliação, interfere né? (...) É cobrado do professor que, do diretor e da escola né, que ele aprove o maior número de alunos, que não reprove os alunos, porque aí os professores vão ser responsáveis por essa reprovação, então vai ter que explicar muito, então abaixa a qualidade de ensino (H1).

Foi uma tentativa, se eu não me engano, de copiar as leis espanholas, só que lá deu certo, eles implantaram e deu certo. Agora aqui, nossas leis saem hoje e são implantadas desde a primeira série até o último estágio, o grande mérito dessa LDB é que ela trata a educação com respeito, ela dá ao profissional da educação o direito de escolha e dá uma orientação segura, o cara não segue porque não quer, ela dá todas as diretrizes sem impor... Essa interdisciplinaridade é legal, as matérias tem conceitos afins, isso é importante para conhecer o mundo. Acho que isso foi uma conquista (Elas interferem no seu trabalho?) Não, é como eu disse, quando eu entro na sala de aula, eu entro com as minhas crenças do que é a matemática..., eu não dependo de lei para trabalhar. (...) Acho que não interfere, elas ajudam a dar orientação, a progressão continuada ninguém entendeu, nem os professores, não significa passar o aluno sem ele saber... o pessoal confundiu progressão continuada com progressão automática, e não tem nada a ver... Você tem que ver quantos assuntos ele tem condições de aprender, é 5, então dê 5 que ele aprende, é melhor do que dar um monte e ele não aprende nenhum (M1).

Eu acho que a forma com que se fala na reforma é uma tentativa de mudança, tá, pra melhor. Só que eu acho que, quando isso não dá certo, eu acho que eles deveriam voltar atrás, porque eu sinto assim, essas reformas elas tão querendo que as pessoas não tenham opiniões próprias, ela vai ter ensino médio (aluno), só que na verdade ela não tem uma opinião própria, ela não é uma pessoa com a cabeça aberta. (Você acha que isso é culpa da nova lei?) Ahrãa, eu acho, porque prá começar eu sinto assim, se você pudesse reprovar o aluno, ele trabalharia durante o ano, porque o que você ouviu muito é assim: - 'Ai, o ano passado eu não fiz nada e passei de ano, ah, esse ano eu também não vou fazer nada, porque eu também vou passar'. (Isso interfere?) Isso interfere no meu trabalho, não tenho autoridade (A1).

Nível III - Neste nível tivemos apenas três (C1, C2, P2) entrevistados (25%), considerando elementos centrais os que diziam respeito mais diretamente aos porquês das mudanças como a Progressão Continuada, a divisão em Ciclos, a avaliação e os fundamentos das reformas, sem ênfase nos seus resultados (não reprovação, por exemplo). Aqui, as justificativas para a interferência das reformas no trabalho do professor foram basicamente as mesmas anteriores.

Eu acho que, para que a reforma tenha um retorno, existe um período e não é curto, é longo. O que acontece é que vive mudando, entram novas coisas no lugar, não funciona, troca, eu acho que ninguém esperou o tempo necessário para ver se ela surtiria ou não efeito também. Em uma década houve mudanças assustadoras, imensas e não se esperou um tempo x. Acho que são boas as mudanças, com exceção da progressão continuada, que não tá dando certo, já deviam ter visto isso. (Interfere no seu trabalho?) Eu acho, porque tudo gira em redor dela... eu acho é que a gente não consegue nem entender o que foi mudado, pra que e por que foi mudado, por isso a progressão continuada não dá certo, não se faz como planejaram, mas atrapalha o meu trabalho (P2).

Eu acho que desde a constituição de 88, começou a se falar sobre democratização do ensino, a LBD ficou muitos anos tramitando até conseguir ser realmente legalizada....e teve a Lei Darcy Ribeiro que não foi votado por todo mundo, então eu acho que a LDB tem vários problemas que as pessoas não acabam resolvendo, porque ela tem muitos desentendimentos por não ter passado por todas as pessoas envolvidas, dos partidos em participar (...). Eu acho que a lei, embora tenha coisas negativas, no geral ela tem várias partes que ajudam a escola, que colocam a escola em ser laica, gratuita, que tenha qualidade, então ela tem alguns princípios que deveriam ser mais, digamos, fiscalizados... (E interfere no seu trabalho?) Eu acho que elas não interferem muito, porque muitas coisas que estão na lei não é feita no cotidiano, o cotidiano continua da mesma forma. Tentam melhorar, mas... algumas você acaba nem sabendo, porque não é concretizada na escola, porque não são cobrados, mas existem outras que sim, são cobrados, é o caso da progressão continuada, aceleração, os alunos com problemas especiais que tão sendo colocados dentro da sala de aula, não tendo suporte para isso... Eu acho que isso interfere no andamento, porque eu não tenho formação em Educação Especial (...) dificulta, são reformas que o Estado tenta colocar e que não vendo a realidade... (C1).

Acho que esse tipo de reforma sempre interfere... são questões que envolvem o cerne da nossa profissão, vamos ter que lidar com isso em nosso dia-a-dia, eu avalio as reformas, especialmente a LDB, positivamente em alguns aspectos. Agora, com relação à progressão continuada, eu sou sincera, acho que tá dificultando a qualidade do ensino, não tá ajudando não (C2).

Finalizando os questionamentos relacionados à crise do trabalho e da identidade docente, questionamos nossos professores mais diretamente sobre a possível crise pela qual eles passam, se realmente os professores estão em crise, qual o seu centro e suas causas e, ainda, se as reformas influenciam essa possível crise. Iniciamos perguntando se eles acreditam que estão ou não em crise. Nestas questões, percebemos mais nitidamente os graus de consciência com relação à crise de identidade, assim como as mazelas do trabalho docente.

Nível I – Neste nível, predominaram respostas vagas, que não definiram exatamente se acreditavam ou não que os professores viviam uma crise, ou ao menos deram apenas respostas objetivas como sim/não, sem apresentar argumentações sobre sua avaliação. Dois professores, 16,7% (M1, F1) focalizam, além disso, uma crise pessoal, existencial e não profissional; quanto ao centro e às causas da crise, se referiram ao cotidiano, ou ‘a tudo e a todos’, como, por exemplo, a falta de estrutura material, falta de interesse dos alunos, a ausência da família ou, ainda, apresentando respostas vagas. Por exemplo:

Eu não diria crise, crise existencial eu tô desde que eu nasci, há 57 anos. Você vê pessoas descontentes, algumas estão em crise. (Qual o centro da crise?) A crise que o professor passa hoje é a crise de todo mundo, não é diferente. Ela se refere à preocupação com a vida, com os filhos, a situação do país, você liga TV, só vê corrupção, o pai que ganha salário mínimo. A crise é uma crise social, é da sociedade como um todo e o indivíduo é co-participante dessa crise. (O que causa?) Nos comportamos como os remadores na galera... do Império Romano, a gente não sabe exatamente aonde vai. É um período negro, o pessoal tem medo, medo de ser assaltado, de enfrentar, tomar posição, acaba atrapalhando a escola. (Interferiram na crise as reformas?) Para mim não, mas para os outros professores, acredito que sim, porque eles não entenderam a progressão continuada e ficam martirizados com isso (M1).

Acho que tem muitos insatisfeitos, mas eu acho que tende a melhorar, eu acho que professor tem que criar vergonha e fazer o papel dele, sempre se cobra do governo, do Estado, mas também a maioria não faz nada. Eu com material ou sem, eu vou dar minha aula... muitos vão lá e não faz nada... porque quem faz a escola não é o professor também? Tá faltando um pouco essa parte. (Qual o centro e o que causa essa crise?) Eu acho que não tá muito em crise, a maioria das vezes que eu escutei reclamação, é por causa de salário, o que os professores tão mais estressados porque o aluno não tem educação, você chama pai e mãe para conversar e pai e mãe não se responsabiliza pelo aluno, se pai e mãe não toma conta, como o professor pode tomar? O pai e a mãe hoje em dia tão deixando muito de lado..., sabe, deixa que o professor cria, que a escola cuida, que o Estado toma conta do meu filho. (As reformas interferem?) Não, eu acho que as reformas vieram para melhorar, mas o que tá caindo mais não é salário, falta de incentivo ao professor, é falta de curso... tem um monte, tá faltando é isso, pai e mãe tomar atitude, participar, pai e mãe cobrar do aluno (F1).

Nível II - Neste nível ficaram os quatro (C1, P1, G1, A1) entrevistados (33,3%) que apresentaram algumas confusões entre elementos centrais e periféricos, como, por exemplo, a

democratização do ensino e a falta de material, assim como a falta de interesse dos alunos (*as crianças não gostam da escola*) como sendo os motivos centrais ou como a causa da crise dos professores, e ao mesmo tempo, se preocupavam igualmente com a formação dos professores, a má remuneração, a questão da saúde dos professores, e o sistema como responsáveis.

Eu acho que não só os professores, acho que todo mundo, todos estamos em crise. (Qual o centro dessa crise?) Eu acho que depende muito da pessoa para estar em crise, se você tiver uma formação, tiver um discernimento, você vai saber o foco da sua crise, porque muitas vezes não é uma crise, é uma dificuldade muito pequena que você consegue sanar, uma crise é muito grande, uma crise seria todos os professores parados sem saber o que fazer. Uma crise, digamos, é geral... (E qual a causa dela?) Eu acho que são os problemas do cotidiano escolar, projetos que você tenta viabilizar, e não consegue viabilizar por conta dessa burocracia, desse individualismo, isso acaba acarretando uma baixa auto-estima, uma crise pessoal que você tenta passar como se fosse uma crise de todo profissional. Eu acho que se todos estivessem em crise não estaríamos formando pessoas, cidadãos, não estaríamos continuando, estaríamos sequer entrando numa escola. Essa crise é relacional, depende do que é tido como crise... (As reformas interferem nessa crise?) Eu acho que elas interferem, porque essas reformas muitas vezes são feitas por pessoas que não tão no plano escolar, elas estão num plano federal, num plano dentro da sala de aula, então elas pensam em reformas que talvez vão ajudar e na realidade acabam colocando em crise os professores por conta do que eu falei..., eu acho que vem tudo de cima para baixo, os professores tão lá no fim da pirâmide, é uma pirâmide mesmo, feita, a base são os professores (C1).

Eu acho que depende do professor. Aquele professor que é consciente da sua real responsabilidade em relação ao aluno está, porque ele não consegue... Agora, aquele que vai lá só para cumprir horário, ele não está. (Qual o centro da crise?) Eu acho que ela se refere justamente à tentativa de tentar dar escola para todo mundo, porque nós temos um número de habitantes muito grande, né? Não tem gente especializada. Muitas faculdades acabaram formando professores não tão competentes e acabou virando uma bola de neve né? E o Estado já tá com essa questão da reprovação e uma coisa puxa a outra. (Qual a causa?) A má formação dos professores, a questão salarial, porque aí engloba uma série de coisas, professor que não é bem remunerado, é desestimulado, é uma cadeia de reação. (As reformas interferem?) Eu acho que sim, desestimula um pouco, porque na medida em que o próprio aluno sabe que ele não pode ser reprovado, então ele não presta atenção, ele bagunça, porque ele sabe que não vai ter maiores conseqüências (P1).

Eu acho que passa, devido à desvalorização e à progressão continuada. (Qual o centro?) Eu acho que o principal é por causa da falta de material, principalmente na área de artes, é tudo muito caro e, quando é cedido, é cedido um na escola toda... (Qual a causa?) A falta de interesse dos alunos.

(As reformas interferem?) *Interferem, principalmente a progressão, porque senão os professores poderiam reprovar (A1).*

Eu não, porque eu não crio falsas expectativas, mas quem cria, está em crise profunda. (Qual o centro dessa crise?) Tudo tá errado. O sistema é absurdo, ele é feito pras crianças não gostarem da escola, não tem como... (Você acha que é o sistema que causa essa crise?) É, por exemplo, a criança tem vocação para música, não se ensina música na escola, a criança gosta de Educação Física, são apenas 2 aulas por semana, a criança gosta de Inglês, a mesma coisa. Não se trabalha aquilo que a criança gosta, todo mundo tem que ser igual. (As reformas interferem?) Ah, sim estão todos equivocados e contribuíram para piorar mais a situação, a progressão continuada é um absurdo sem precedentes, é aprovação automática, só que é uma aprovação automática que vai reprovar o aluno na vida, eles não vão ser reprovados na escola, mas vão sair daqui semi-analfabetos e vão quebrar a cara lá fora, no mercado de trabalho (G1).

Nível III – Os depoimentos que se situam no terceiro nível são de seis entrevistados (C2, M2, P2, G2, H1, H2), ou seja, 50%, que perceberam a crise em seus elementos centrais: a má remuneração, a formação dos professores, a desvalorização do magistério, as condições sociais do contexto brasileiro e a saúde mental dos profissionais da educação. Quanto às causas dessa crise, os professores indicam a má formação, desprestígio social e econômico, má remuneração, sistema de ensino, políticas e condições sociais, condições emocionais (saúde) do professor e afirmaram que as reformas interferem na crise de identidade docente. Por exemplo:

Em crise em qualquer sentido... em qualquer sentido, estão ficando loucos dentro da sala de aula. (Qual o centro?) O centro... eu acho que é a economia um dos fatores que acabam piorando, porque nós somos mal remunerados, e por isso o professor acaba se desgastando... tem que trabalhar demais, em duas, três escolas, para poder sustentar a família, é um dos fatores principais, tá, o econômico, porque eu acho que estamos ganhando pouquíssimo, né, e essa crise daí gera tudo... (O que causa a crise?) É a estrutura econômica, a maior parte... vamos dizer é que somos mal remunerados, muito mal remunerados. (E as reformas interferem na crise em sua opinião?) Acho que interferiu demais, né? Essa reforma, o aluno tá lá na sala de aula, mas aluno sabe que ele vai passar, você fala 'ah, eu vou te deixar sem nota, com zero, faça alguma coisa, entrega a prova pelo menos', 'ah eu não vou entregar'. Aí, você procura a prova dele e ele não entregou, porque ele sabe que com 0 ou com 10 ele vai passar. Não tem responsabilidade alguma, se você der 0 ele passa, se você der 10 ele passa do mesmo jeito (M2).

Ah, eu acho que existe uma crise sim, a gente houve relatos que os professores, né, e também por experiência própria. (Por exemplo, você falou que pensa em abandonar a profissão todos os dias. Você acha que isso é indício de algo errado?) É indício de uma crise com certeza. (E qual o centro dela?) Você tem o fato de ser desvalorizado, você não cumprindo com seu trabalho como deveria cumprir, porque não tem estrutura... não há estrutura para que você finalize, realize seu trabalho de forma satisfatória, então você cria uma crise, essa crise profissional, né, por um lado pessoal, quantos professores tão em depressão? (O que causa?) O Estado, porque mesmo que haja crise econômica, crise da instituição familiar, eu acho que o Estado não adota uma postura correta, uma postura mais séria, uma postura firme para enfrentar esses problemas na escola, e a educação é um trabalho coletivo, o professor é apenas uma peça, o professor ele não é o centro da educação, importante como todas as outras, mas é uma peça, não é o único responsável, eu acho que o Estado deveria ter uma postura mais firme, né, através dos investimentos (...). A crise do professor é uma causa muito mais ampla, a questão da família, da desestruturação da família, por conta das péssimas condições que essa família tem... Então, isso causa isso, por exemplo, na escola e acaba atingindo o professor. (As reformas interferiram na crise?) Você tem uma política, então a política do governo abre a inclusão que hoje, os meios de comunicação está sendo divulgado, a partir do ano que vem os alunos com necessidades especiais vão entrar nas escolas, para conviver com os outros alunos e o professor não recebeu formação alguma para lidar com essa situação, e o que ele vai fazer? Incluir aluno. Os professores se queixam muito da questão da progressão continuada... massificam, interfere totalmente porque eu tenho alunos de 7ª série que não sabem ler nem escrever. Se ele não foi alfabetizado, como que ele pode ter interesse em acompanhar minha aula? (H1).

Eu acho que sim, eu acho que a maioria não tá satisfeito com nada, o professor quando sai da sala de aula sai desanimado, ele acha que o que ele tá fazendo não é importante, começa a se sentir mal, inútil, ele se desinteressa. (Qual o centro dela?) O centro é que o professor vê que o aluno não se interessa e tanto faz ele fazer ou não, porque o aluno não tá nem aí, então isso vai desestimulando o professor e o próprio ensino vai caindo a qualidade. (E as causas?) É um conjunto, as políticas públicas, as condições sociais do país, falta de estrutura familiar, a progressão continuada, por exemplo, eu acho que não há progressão. Eu não tô criticando a progressão, mas penso que a forma que ela é colocada, como ela é vista e como ela é entendida, não só essa reforma, mas as outras, eu acho que atrapalha, sim, esse processo. (As reformas, então, interferem na crise?) Sim, deixa os professores em crise pelo que eu já falei (H2).

Sim, eu acho que, sei lá. Acho que estamos, sim... (E qual seria o centro dela?) Olha, o centro é a má distribuição das verbas públicas e aí somos mal remunerados, não temos apoio para a realização de muitas de nossas tarefas. (E as causas dessa crise?) As causas são a falta de incentivo dos órgãos públicos, seu descaso para com a educação, fora a situação social e econômica da sociedade brasileira. (E as reformas que falamos há pouco interferem na crise do professor?) Acho que sim, principalmente a progressão continuada teve um impacto muito grande em nosso trabalho, ficamos de mãos atadas (G2).

Para melhor visualização dos dados, introduziremos um quadro que contém todas as questões com os níveis de consciência da crise de identidade correspondentes a cada um dos professores entrevistados.

Apresentaremos, também, uma tabela com a frequência e a porcentagem de professores que se encontram em cada nível de tomada de consciência.

Assim como afirmam alguns autores que tomamos anteriormente (BRZEZINSKI, 2002; ESTEVE, 1995), encontramos entre os participantes do nosso estudo alguns elementos que vêm causando descontentamento no trabalho do professor nos dias atuais e, assim, apareceram em muitas questões condições tais como má remuneração, más condições de trabalho, desvalorização do trabalho docente, falta de participação nas políticas públicas, dentre outras.

Quadro 5. Níveis de tomada de consciência da crise de identidade profissional

docente

Professores	C1	C2	M1	M2	P1	P2	G1	G2	H1	H2	F1	A1
Questões												
O que incomoda ou dificulta o trabalho?	II	II	II	I	I	I	III	III	II	I	I	III
Por que suas condições de trabalho são assim (boas, ruins, etc.)?	III	III	III	III	III	I	I	I	II	III	I	III
O que mudaria em suas condições de trabalho?	I	III	I	III	I	III	II	III	III	III	I	III
O que os professores deveriam decidir, mas não decidem?	III	I	III	I	III	II	III	III	I	I	II	II
Como avalia as reformas e as políticas educacionais?	III	III	II	I	I	III	I	I	II	II	I	II
Os professores estão em crise? Qual o seu centro e causa? As reformas interferem?	II	III	I	III	II	III	II	III	III	III	I	II
Nível Geral	II	I	II									

Após a leitura e o agrupamento das informações obtidas com nossa análise, além do estabelecimento de níveis para a tomada de consciência da crise de identidade docente, foi possível confirmar o que já vínhamos anunciando inicialmente. Tal como levantado em nossa hipótese, constatamos que os professores vivem uma crise de identidade, além de uma crise puramente profissional, e que são muitos os que tomam consciência apenas incipiente dessa crise.

Tabela 2. Frequência dos níveis de tomada de consciência da crise de identidade profissional docente

QUESTÕES	Nível I	Nível II	Nível III
O que incomoda ou dificulta o trabalho?	5 (41,6%)	4 (33,3%)	3 (25%)
Por que suas condições de trabalho são assim (boas, ruins, etc)?	4 (33,3%)	1 (8,3%)	7 (58,3%)
O que mudaria em suas condições de trabalho?	4 (33,3%)	1 (8,3%)	7 (58,3%)
O que os professores deveriam decidir, mas não decidem?	4 (33,3%)	3 (25%)	5 (41,6%)
Como avalia as reformas e políticas educacionais?	5 (41,6%)	4 (33,3%)	3 (25%)
Você acha que os professores estão em crise? Qual o seu centro e causa? As reformas interferem?	2 (16,7%)	4 (33,3%)	6 (50%)

As duas crises – da profissão de Magistério e da identidade profissional docente – muitas vezes são confundidas como se fossem a mesma coisa. Mas consideramos que, para que se instale uma crise de identidade profissional, a profissão docente não precisa estar necessariamente em crise, pois a identidade profissional implica a existência de elementos subjetivos, além daqueles próprios da profissão em questão. Desse modo, não se pode confundir os dois tipos de crise, embora a crise na profissão possa interferir na identidade do professor.

Obviamente, pode haver uma crise na profissão docente, mas o professor pode não passar por nenhum conflito interno com relação à profissão que exerce e como a exerce. Entretanto, a crise na profissão se apresenta como um pano de fundo profundamente contagiante para uma crise também da identidade, pois se a profissão não se encontra em crise, os profissionais que a exercem podem atuar com maior tranquilidade. Digamos que a crise do magistério aumenta as chances de uma crise de identidade.

Entretanto, não podemos afirmar que os professores estudados não tomam consciência dessa crise. Tendo em vista os diferentes níveis de consciência, fica claro que

alguns professores percebem melhor que outros o que ocorre com a profissão e com a própria identidade. O que nos mostra, também, que esses professores parecem não refletir (também no sentido atribuído por Piaget) sobre os reais problemas que interferem em seu dia-a-dia.

Tomando mais uma vez as definições de identidade profissional docente, foi possível perceber que, em muitas questões, os professores entrevistados não se sentem parte da categoria docente, possuem uma auto-imagem comprometida e pouco valorizada, a ponto de muitas vezes entenderem que não são capazes de opinar sobre a própria profissão, sobre as condições de trabalho ou, o que é pior, não o fazerem por puro desinteresse para com o assunto.

No caso da tomada de consciência da crise de identidade docente, quando opinam sobre determinadas questões e situações, os professores colocam em ação suas impressões. A tomada de consciência ou não da existência de uma crise de identidade depende de o professor conseguir não ficar preso a conceitos preliminares e totalmente periféricos. Para que os professores atinjam o terceiro nível de consciência, devem ter refletido sobre as reais causas dos acontecimentos e dos problemas. Quando tomamos consciência, segundo Piaget, não basta expor o que achamos que resolve os problemas, mas sim precisamos refletir sobre **como e por que** se chegou ou não a tal resultado.

Analogicamente falando, é como se não apenas a prática fosse importante, assim como nem apenas a teoria; o terceiro nível seria a prática atrelada à teoria, pois a tomada de consciência deve integrar e (re)organizar os elementos próprios de um determinado nível e os elementos trazidos do nível anterior.

O quadro 6, a seguir, resume os dados de cada professor (níveis gerais) relativos à identidade e à tomada de consciência da crise.

Quadro 6 . Níveis gerais: identidade e crise

Professores	C1	C2	M1	M2	P1	P2	G1	G2	H1	H2	F1	A1
Identidade	II	II	III	II	I	II	III	II	II	III	II	II
Crise	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	I	II

Se levarmos em conta esses níveis gerais, comparativamente podemos perceber que sete (58,3%) de nossos professores mantêm-se no mesmo nível (Nível II) com relação à identidade e à consciência da crise. E apenas um deles (8,3%, P1), se encontra em um nível superior com relação à consciência da crise de identidade, e no inferior para a identidade profissional docente; com o restante ocorre justamente o inverso, mesmo estando no nível III de identidade profissional, para a consciência da crise estão no nível II. Isso nos leva a pensar que não há como afirmarmos que somente os professores que possuem uma identidade mais fortemente firmada é que poderão apresentar elementos que os levem a tomar consciência da crise de sua identidade, ou seja, mesmo os professores que apresentam uma identidade fragmentada ou com traços de ambigüidade podem estar vivendo momentos de crise com relação à identidade e tomar consciência deste fato.

Há maior frequência do nível intermediário de identidade e nível intermediário de consciência da crise (C1, C2, M2, P2, G2, H1, A1) e maior frequência do nível superior de identidade e nível intermediário de consciência da crise (M1, G1, H2). Há também um professor que apresenta nível inferior de identidade e nível intermediário de consciência da crise (P1) e vice-versa (F1).

Convém ressaltar que, obviamente, quando o professor P1, por exemplo, avançar com relação a sua identidade profissional, ele evoluirá do nível I, ao II e do II ao III, em uma

escala hierárquica. Entretanto, não é por estar no primeiro nível da identidade que não pode ter consciência, ainda que incipiente, de que está vivendo uma crise de identidade.

Convém ressaltar, também que este quadro é apenas ilustrativo, pois em momento algum pretendemos relacionar, de maneira rígida os níveis de identidade e os de crise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faremos, aqui, algumas considerações sobre nosso trabalho de mestrado. Iniciaremos ressaltando os principais resultados da análise dos dados obtidos em cada eixo temático.

No primeiro eixo – **Ser professor** - nosso objetivo era investigar se os professores de 5ª a 8ª séries tinham consciência do seu papel e de suas responsabilidades como professores, dentre as que lhes são atribuídas ou requeridas. Buscamos conhecer as funções que esses professores se atribuem, e, ainda, se a identidade profissional se apresenta realmente em níveis distintos. Com relação à função da escola, os professores entrevistados enfatizaram a importância de “*ensinar conteúdos escolares*” e também “*socializar e formar cidadãos*”. Isso pareceu-nos vinculado às funções que os professores se atribuem nos dias atuais, pois, o que mais ficou evidente foram as imagens de “*professor-amigo*”; “*professor-dedicado*”; “*professor competente*”; “*professor-mente aberta*” e a pouca valorização do trabalho que realizam, já que aparecem muito freqüentemente afirmações como “*professor hoje é pouco valorizado*”; “*acho que nenhum (valor), professor é cobrado de todos os lados*”.

Para a maioria dos entrevistados, ser professor é “*transmitir conhecimentos*” e “*ter consciência de seu papel e de sua responsabilidade*”, o que corresponde ao papel atribuído à escola.

O que mais importa a um professor, segundo nossos entrevistados, é a sua “*formação adequada*”, já que, para a maioria, não é qualquer pessoa que pode assumir o cargo de professor. Predominaram, também, em quase metade da amostra, respostas que afirmavam ser necessário “*gostar da profissão*” e “*ter dom*” para exercê-la.

Mas, um dado, por exemplo, que nos leva a afirmar que nossos professores (ou alguns deles) não possuem, ainda, uma identidade plenamente constituída, é o fato de a maioria afirmar existir uma diferença de função entre os professores de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries; alguns, inclusive, confundem a função docente com a forma de relacionamento que o professor tem

com os alunos, que é diferenciada segundo o Ciclo (1ª a 4ª e 5ª a 8ª), com a complexidade dos conteúdos; com as necessidades e a metodologia para cada faixa etária. Entendemos que faltou aos professores uma relação de pertencimento para com a profissão, por não reconhecerem que a função docente é a mesma, independente do nível em que leciona.

Os dados mostraram que um número considerável de professores de nossa amostra, na maioria das questões, não possui consciência plena sobre qual é o seu papel e o que lhe cabe como profissional. Mesmo assim, quando tarefas que não lhes dizem respeito lhes são requeridas, os professores, às vezes, discordam que devam realizá-las.

Interessante notar que mesmo alguns afirmando recusar-se a fazer tais tarefas, a totalidade do grupo acredita que os professores em geral realizam tarefas que não são próprias da sua profissão. Os que não acreditam em tal fato na verdade consideram que *“tudo o que diz respeito à escola, diz respeito a você”*.

Os dados indicaram que a identidade profissional dos professores se apresenta realmente em níveis distintos, assim como os encontrados por Chakur (2000). Considerando o nível geral que estabelecemos, com base nos níveis em que o professor se encontrava em cada situação contextualizada, percebemos que a maioria dos professores se encontra em um nível intermediário de identidade profissional, o que significa que parecem ainda não ter uma identidade bem definida.

Entendemos por identidade não plenamente formada aquela em que predomina a ambigüidade com relação à execução de tarefas próprias da profissão, ou seja, o professor acredita que não lhe cabe “trazer merenda, fazer merenda, cuidar da higiene dos alunos, substituir professor de outra disciplina curricular, ou parar aula para atender um aluno com problema”, mas realiza tais tarefas, mostrando ambigüidade em suas respostas.

O segundo eixo – **Saberes profissionais** – serviu de pano de fundo para o nosso trabalho, de modo que pudéssemos entender melhor o que os professores investigados acham

necessário saber para ser professor, a quem recorrem, onde buscam elementos para ser professor.

Neste eixo, os entrevistados enfatizaram a importância do “*domínio dos conteúdos*” e da “*didática*”, a “*experiência*” de seus pares, a “*pesquisa em livros e revistas*”, mas, por outro lado, afirmam que da teoria não utilizam nada em sua prática. Entretanto, a maioria salienta ter aprendido a ser professor na universidade, sendo esta a responsável por sua profissionalidade, o que demonstra certa contradição.

Investigamos, também, como os professores avaliam a crise descrita na bibliografia educacional e ainda se esta crise realmente existe e como se caracteriza. Buscamos saber se os professores estão conscientes dessa crise com seus determinantes e qual o seu núcleo.

Neste eixo – **Características e consciência da crise** - os professores opinaram sobre ter ou não vontade de abandonar a profissão e o que os fazia permanecer. O que mais ressaltaram foi o “*idealismo*” e o “*gosto*” pela profissão. Convém lembrar que o que incomoda e dificulta o trabalho; as condições de trabalho; o que mudariam e o que gostariam de decidir; suas avaliações sobre as reformas e a crise de identidade são algumas das questões que nos levaram a estabelecer os níveis para a tomada de consciência da crise de identidade.

Para a tomada de consciência, também realizamos uma análise com base no referencial de Jean Piaget (1977 e 1978), e mais uma vez o nível geral predominante foi o intermediário, um nível em que entendemos que os professores, na maioria das questões, apresentaram respostas ambíguas e confusas com relação aos elementos centrais e periféricos da consciência da identidade profissional.

A crise de identidade e a crise da profissão docente nos parecem muito próximas, mantendo uma relação muito estreita, com limites muito tênues entre os aspectos que as caracterizam. Assim como os professores se mostraram confusos em muitos aspectos, em muitos momentos deixaram surgir um profissional com sua profissionalidade abalada, mal

definida, com uma auto-imagem pouco expressiva e desvalorizada, sem espírito de corpo entre seus pares, comprometendo, assim, sua identidade. Imaginamos que, se a identidade se apresenta comprometida em certa medida, ocorre o mesmo com a consciência sobre a crise de identidade.

As características e as capacidades próprias da profissão docente, ou seja, sua profissionalidade, pode estar “abalada”, ao mesmo tempo em que a categoria profissional que busca a legitimidade dessas características pode não estar vivendo conflitos de identidade ou inversamente. É possível encontrar algumas categorias profissionais, não a docente, que possuem um corporativismo, um reconhecimento social de suas particularidades e, portanto, uma profissionalização plenamente constituída. Mas isso não garante que os profissionais desta categoria exerçam como deveriam ou gostariam as especificidades de sua profissão, apesar de que, obviamente, uma profissão bem determinada aumenta as chances de um profissional ser bem resolvido com relação a seu papel e suas funções.

Uma profissionalidade e, conseqüentemente, uma identidade profissional bem formadas trazem para o professor no exercício de sua profissão, para o trabalho em sala de aula, uma maior segurança com relação a suas condutas diante de situações diferenciadas que se apresentam freqüentemente em sala de aula. O estabelecimento de quais e tais funções e atividades fazem parte de um trabalho contribuem consideravelmente para a aplicação na prática do que compete aos seus profissionais.

Estamos diante de um ciclo vicioso, em que a profissão docente necessita de um processo de profissionalização para que, a partir dele, possa deixar aflorar em seus professores uma profissionalidade bem resolvida, assim como, conseqüentemente, uma identidade mais clara e definida que repercutirá significativamente no desenrolar das práticas docentes e das atividades diárias existentes no contexto educativo.

O profissional com uma identidade abalada pode desencadear momentos de crise dessa identidade, em que o professor pode confundir papéis e tarefas próprias de seu trabalho e não atentar para o que é realmente significativo para a profissão, o que pode representar dificuldades no desenvolvimento de sua prática. Entretanto, quando os professores que passam por tal crise são levados a refletir, no sentido mais amplo da palavra, sobre os condicionantes dessa crise, tomam consciência desta, podendo, portanto, agir positivamente para solucioná-la, ou resolver de modo diferente uma situação em que se faz necessária à intervenção do professor.

Para o desenvolvimento intelectual segundo nos remete a teoria de Piaget, é a partir de reflexões, ou abstrações reflexionantes, (que é como o autor chama todo processo de reflexão), e do envolvimento direto com problemas que as estruturas intelectuais são abaladas e leva o indivíduo a um avanço, a um progresso sobre determinado conceito. Cabe ressaltar que acreditamos acontecer o mesmo com o desenvolvimento da identidade profissional e a tomada de consciência da crise de identidade.

Enfim, consideramos que nossos objetivos foram atingidos e nossa hipótese parece ter se confirmado, pois conseguimos identificar como o professor concebe o próprio papel, como se apresenta os níveis de identidade profissional docente e como os professores avaliam e enfrentam a crise descrita na bibliografia educacional. Encontramos três níveis de construção de identidade docente, que chamamos de Nível I: *Desvio de identidade*, Nível II: *Semi-identidade*, Nível III: *Identidade e responsabilidade profissional* (CHAKUR, 2001), e para a consciência da crise de identidade profissional docente, chamamos de Nível I: *Consciência elementar ou periférica da crise de identidade*, Nível II: *Consciência incipiente da crise de identidade*, Nível III: *Consciência refletida da crise de identidade profissional*.

Com relação à metodologia que utilizamos, recorreremos a alguns elementos do método clínico piagetiano. Ressaltamos a importância de relatos de situações hipotéticas (ou

contextualizadas) e de sua problematização para julgamento e avaliação dos professores e para o seu posicionamento. Acreditamos que tal posicionamento é muito rico para a obtenção de dados, porque os professores se identificam com a situação como se a tivessem vivendo realmente.

Entendemos que nossos dados podem contribuir para uma reflexão sobre a formação dos profissionais docentes, para uma melhor compreensão desses profissionais, procurando entender suas reais dificuldades e as questões que os incomodam no desenvolvimento de sua prática como professor. Apostamos que, se sua identidade profissional é bem delimitada e se os professores compreendem qual o centro da crise por que passam, tomando consciência se estão ou não em crise de identidade, isto só pode ajudar e suscitar reflexões positivas sobre a temática e maior flexibilidade para o enfrentamento das dificuldades no campo de trabalho, ou seja, no domínio da prática.

Pensamos que nosso trabalho pode contribuir, também, para uma crítica da formação docente, pois atualmente o papel do professor vem sendo desvirtuado pelas políticas públicas, pelo menos por dirigentes de órgãos educacionais e estes, por sua vez, também podem contribuir para mudanças e alterações das políticas e condições de trabalho.

No decorrer de seu desenvolvimento, este trabalho se mostrou muito interessante porque pudemos conjugar autores que tratam da identidade, da crise e dos saberes docentes com o referencial teórico de Jean Piaget, para analisar tanto os níveis de identidade, já estudados anteriormente também por Chakur, como a tomada de consciência da crise de identidade. Para o trabalho com professores, o referencial piagetiano é pouco explorado, especialmente no que se refere à identidade e profissionalidade docentes, mas que se mostrou muito oportuno e que, sem dúvida, deu vida e expressão própria a nossa dissertação. Fez deste trabalho, especialmente para nós, algo intrigante e empreendedor.

Obviamente, poderíamos ter explorado mais algumas questões e temas afins, se ainda tivesse sido possível, por exemplo, uma pesquisa de campo empregando a observação. Isso talvez nos desse a oportunidade de verificar as relações existentes entre a fala dos professores e sua prática em sala de aula.

Seria muito interessante, também, entender como os alunos de 5^a a 8^a séries vêem seus professores: quais são as imagens desse professor para seus alunos? Seriam as mesmas apontadas pelos professores?

Poderíamos, ainda, em um outro trabalho, perceber qual a relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente, considerando a trajetória de formação dessa identidade com um trabalho longitudinal, por exemplo.

Mas, o que gostaríamos que ficasse claro é que, antes de sermos professores, somos pessoas comuns com nossas dificuldades, com nossos anseios, nossos erros e fracassos, mas também com nossos devidos méritos. Os professores, atualmente, antes de serem vistos como máquinas prontas a passar informação, devem ser encarados como seres humanos que, apesar das adversidades, na maioria das vezes driblam as derrotas e continuam tentando acertar.

A identidade de um profissional, seja ele qual for, a nosso ver, depende também do olhar do outro, da maneira como a sociedade o vê ou o percebe. Por isso, aos outros cabe mudar um pouco o olhar e a nós, professores, continuar lutando para que sejamos vistos de forma diferente, ou seja, valorizada.

A educação escolar é, a nosso ver, a responsável pela arte de transformar homens comuns em homens de bem. Todo o real poder da humanidade e do progresso da ciência advém primeiramente da educação escolar. Considerando a importância gritante da educação é que continuamos acreditando na melhoria do ensino público. É desse ensino que surgirão os nossos homens de bem, os únicos capazes de transformar nossa sociedade, nosso país, em um local que ofereça melhor qualidade de vida a seus habitantes.

O futuro de um país está nas novas gerações. Pode parecer piegas a reprodução de um *slogan* como este, entretanto, sabemos, na prática, o quanto é verdadeiro. Os homens almejam novos conhecimentos e há uma busca incessante por eles, isso não podemos negar. No entanto, apenas informação e conhecimento de nada são úteis para a melhoria da humanidade. Atrelado a isto se faz primordial o discernimento para o como, quando e por que usá-los ou aplicá-los. Para tanto, entendemos que pessoas de bem são formadas também por pessoas de bem.

E essas pessoas de bem são seguramente os educadores, os docentes de nosso país que lutam a cada dia, em suas salas de aula, por melhores condições de trabalho, que se indignam e se preocupam com a falta de interesse não apenas de alguns educandos, mas sobretudo dos homens no poder, e que buscam uma autonomia e identidade própria para lidar com seus alunos. Alunos estes diferentes dos de antigamente, com necessidades diferentes, com vontades e interesses também diferentes que, mais uma vez, desafiam a educação e os professores.

Conduzir as novas gerações a um futuro em que priorizem as virtudes em detrimento dos vícios e prejuízos morais, do crime e da violência, a um futuro mais promissor, este é o maior desafio do educador atualmente.

Os desafios estão postos, cabe a nós enfrentá-los.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. e KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERNARDI, W. O Empirismo e a revolução pedagógica do século XVIII, 1978. (Tradução mimeografada de Vera Teresa Valdemarin da introdução da obra **Educazione e società in Francia dall'Illuminismo alla Rivoluzione**. Torino, Loescher Editore).
- BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Editora Plano, 2002.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p.155-191.
- CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.
- CHAKUR, C. R. de S. L. (Des) Profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. de & SALLES, L. M. F. **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000a, p.71-81.
- _____. **Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana**. Araraquara, 2000b. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.
- _____. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara: JM Editora, 2001.
- CHAKUR, C. R. S. L.; TORRES, L. C.; QUIM, O.; MASSABNI, V. G. e SILVA, R. C.. O discurso construtivista de professores do ensino fundamental e seus equívocos. CD- Rom, **Endipe**, 2004.
- CHAKUR, C. R. S. L.; SILVA, R. C. e MASSABNI, V. G. O construtivismo no ensino fundamental: um caso de desconstrução. CD- Rom, **Anped**, 2004.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, C. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 127-147.
- DELVAL, J. O método clínico de Piaget. In: Delval, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 53-78.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Cad. CEDES**. [online]. Abr. 1998, vol.19, nº.44 [citado 12 Setembro 2004], p.33-45. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991, p. 41-61.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

ESTEVE, J. H. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 95-124.

_____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

FERNANDES, A. V. M. **Entre o texto e o contexto**: análise comparativa das Leis de Diretrizes e Bases da Educação da Espanha (1990) e do Brasil (1996). Araraquara: Cultura Acadêmica, 1999.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 171- 97.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 98, p. 85-90, ago. 1996.

_____. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.31, n.1. 162 p. jan./mar. 2005.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM Editora, 2001.

GIESTA, N. C. **Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar**. 1994, Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1991, p.61-92.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. da (Orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 81-100.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional.** Barcelona: Graó, 1994.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, E. F. **Começando a ensinar: começando a aprender?** 1996. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LOURENCETTI, G. C. **Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente.** 2004. 160f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. **Procurando “dar sentido” a práticas pedagógicas na 5ª série: analisando dificuldades e/ou dilemas de professores.** 1999.186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LOURENÇO F. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1950.

LÜDKE, M.; BOING L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: Dossiê: “Globalização e educação: precarização do trabalho docente – II”. **Educação & Sociedade**, v.25 n.89 Campinas set/dez. 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOGONE, J. A. **De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência.** 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

NACARATO, et al. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a).** Campinas: Mercado das letras, 2000.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, n.º 4, Porto Alegre, 1991a, p.109 - 139.

_____. **Profissão Professor.** Porto: Porto Ed., 1991b.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

PAGANINI-DA-SILVA, E. **A influência da administração escolar no desenvolvimento profissional docente.** 2000. 65 f. Monografia. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PAGANINI-DA-SILVA, E. e CHAKUR, C.R.S.L. Um estudo sobre a aquisição da identidade profissional docente. In: **CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP**, 11, 1999, Presidente Prudente. Anais..., Presidente Prudente: UNESP, 1999, p. 170.

PAGANINI-DA-SILVA, E. e CHAKUR, C.R.S.L. A aquisição da identidade profissional de professores de 1ª a 4ª séries em situação de desvio de função. In: **CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP**, 12, 2000, São José do Rio Preto. Anais..., São José do Rio Preto: UNESP, 2000, p. 162.

PECK, D. & WHITLOW, D. **Teorias da personalidade.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PEREIRA, L. P. L. S.; MARTINS, Z. I. O. A Identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente.** Editora Plano, 2002.

PÉREZ G. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. G. (Org.) **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. IN: SACRISTAN, J. G. (Org.) **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa-Portugal: D. Quixote, 1993.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. et al. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances, vol III, Presidente Prudente, 1997, p. 05 – 14.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

QUIM, O. **Teoria e prática na percepção de professoras**: concepções construtivistas que fundamentam o processo de alfabetização em escolas de Alto Araguaia – MT. Araraquara, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola**: Relações entre currículo ensino e fracasso escolar. São Paulo: Iglu, 2004.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, dez. 2004, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225.

SILVA, R. D de C. **Saberes construtivistas de professores do Ensino Fundamental**. Alguns equívocos e seus caminhos. Araraquara, Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2005.

SOARES, D. H. P. **O jovem e a escolha profissional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

SOUZA, A. N. Trajetórias de professores da Educação Profissional. **Pró-posições**, v. 16, n. 3 (48) – set./dez. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro; Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n.73. Campinas, dez. 2000

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991, p. 215 - 233.

TRAGTEMBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: **Educação & Sociedade**, nº 20. São Paulo, Cortez/Cedes, jan/abr, 1985.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, Campinas, dez. 2003.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

<http://www.educacao.sp.gov.br>

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Inicial de Nível Superior**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. **Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior**. Brasília, DF, 2000.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola**. São Paulo, SP, 1998.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome _____ Idade _____

Escola(s) em que leciona _____

Série(s) em que leciona _____ Tempo de magistério _____

Graduação _____ Término da graduação _____

Participa de algum projeto, ou curso, ou grupo de estudos? Qual? _____

I Ser Professor

- 1- a) Que papel deveria ter a educação escolar para você? b) Que papel você acha que tem a educação atualmente?
- 2- Qualquer pessoa pode ser professor? Por quê?
- 3- O que é ser professor para você?
- 4- Que imagem você tem como professor?
- 5- Você acha que tem ou não alguma diferença na função do professor se ele lida com 1^a a 4^a séries ou com 5^a a 8^a séries? (Qual, Por quê?)
- 6- Qual o valor de um professor nos dias atuais?
- 7- (Contextualização: Imagine uma situação hipotética de uma escola em que a merenda não é regular e que atende uma população pobre; os alunos muitas vezes vão pra escola com fome e ficam sem comer. Então, sabendo disso, alguns professores resolveram trazer a merenda para os alunos não ficarem com fome) a) O que você acha disso? b) Você se prontificaria a

trazer a merenda também? Como isso seria feito? (Se não: Por que não? Mas e as crianças vão assistir às aulas com fome?) c) Então o que você sugere para resolver o problema...?

8- (Contextualização: Imagine agora que a falta não é mais da merenda, mas sim da merendeira; a escola possui os alimentos para que sejam preparados.) a) O que você acha de o professor fazer a merenda na falta de merendeira? (Se discordar: E as crianças ficam sem comer?) b) Você faria a merenda nesse caso? Por quê? c) Como resolver o problema?

9- (Contextualização: Existem casos verídicos em que o professor, principalmente o de crianças menores, corta as unhas dos alunos, verifica se estão com piolhos, limpa a sala de aula e, em alguns casos, dá banho em crianças que não são assistidas pela família e não possuem noção de higiene) a) O que você pensa a respeito? O que acha disso? b) Você acha que o professor deve fazer essas tarefas? (Se discordar: Os envolvidos alegam que as condições das crianças atrapalham o trabalho em sala de aula...). c) Como resolver estes problemas?

10- (Contextualização: Eu soube por depoimentos de professores que, muitas vezes, em algumas escolas, quando faltam professores de uma determinada disciplina e não há professores eventuais disponíveis, outros professores da própria escola são convidados para dar essas aulas, mesmo que não sejam de sua disciplina; por exemplo: um professor de Ciências vai dar aula de Matemática ou o de Português vai dar Educação Artística.) a) O que você acha disso? b) Você concorda com essa medida? Por quê? (se não: e o aluno vai ficar sem aula?) c) Que solução você sugere para esse problema?

11 – (Contextualização: Pense agora em um outro caso verídico em que um professor de [disciplina do entrevistado] entrou na sala e um aluno seu que sempre participava da aula e que naquele dia estava apático. O professor, então, parou a aula para conversar com esse aluno a respeito do problema). a) Então, o que você acha dessa situação? b) Você acha que o

professor fez bem ou fez mal em tomar essa atitude? Por quê? c) Você sugere alguma solução para esse problema?

12- a) Há tarefas que os professores costumam executar na escola e que você acha que não lhes cabem? Quais? Por quê? b) Você já realizou alguma dessas tarefas alguma vez? Qual ou quais? Por quê?

II. Saberes Profissionais

13 - Onde os professores vão buscar elementos para ser professor? Como?

14- E você, onde aprendeu a ser professor? (E a dar aulas?)

15- O que é necessário saber para ser professor?

16 - Você recorre ao que ou a quem quando tem alguma dúvida ou dificuldade (a livros, a um colega, a um professor seu... ou tenta resolver sozinho)?

17 - E o que você aproveita de sua formação em sua prática hoje? Dê exemplo.

III Características e Consciência da Crise

18 - Você já pensou ou teve vontade de abandonar a profissão? Por quê?

19 - O que faz você permanecer na profissão?

20 - O que incomoda você ou o que dificulta ou impede a realização do seu trabalho, dentro ou fora da sala de aula? E por que acontece isso?

21 - Se você fosse atribuir um qualificativo para suas condições de trabalho, qual seria: são condições excelentes, boas, regulares, péssimas? Por quê?

22 - O que você a) mudaria e o que b) não mudaria nas suas condições de trabalho? Por quê?

23 - a) O que os professores deveriam decidir, resolver em seu trabalho, mas não conseguem decidir? b) E quem decide?

24 - Na última década ocorreram várias mudanças com relação às políticas que regem a educação. a) Como você avalia tais reformas? b) Elas interferem ou não em seu trabalho? (Fale mais a respeito).

25 - a) Você acha que os professores estão em crise ou não? b) Qual o centro desta crise, ela se refere ao que? c) Para você o que causa essa crise? d) Você acha que as reformas interferiram nesta crise ou não? Como? Por quê?

26 - Você quer acrescentar mais alguma coisa?