

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANA PAULA ALVES MARINHO

**DO *SER PROFESSOR* DAS SÉRIES INICIAIS: MARCAS IDENTITÁRIAS NA
ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

**Rio de Janeiro
2008**

ANA PAULA ALVES MARINHO

**DO *SER PROFESSOR* DAS SÉRIES INICIAIS: MARCAS IDENTITÁRIAS NA
ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa
Monteiro**

**Rio de Janeiro
2008**

Marinho, Ana Paula Alves.

Do ser professor das séries iniciais: marcas identitárias na atuação profissional/ Ana Paula Alves Marinho. – 2008 xi,133 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2008

Orientador: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
1. Identidade profissional. 2. Profissão docente. 3.
Professor das séries iniciais – Dissertação. I. Monteiro, Ana
Maria Ferreira da Costa (Orient.). II. Universidade Federal
do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em
Educação. III. Título.

CDD: _____

ANA PAULA ALVES MARINHO

**DO SER PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS: MARCAS IDENTITÁRIAS NA
ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Educação.**

Aprovada em 29 de fevereiro de 2008.

Orientadora: Prof^a. Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro - UFRJ

Prof^a. Doutora Márcia Serra Ferreira – UFRJ

Prof^a. Doutora Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis – PUC/Rio

DEDICATÓRIA

Aos professores de todos os segmentos de ensino que buscam, a cada dia de trabalho, transformar, reconstruir e ressignificar os sentidos de *ser professor*.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado implicou um enorme esforço pessoal e profissional que contou com a colaboração de pessoas muito especiais, a quem tenho muito a agradecer ...

À professora Ana Maria Monteiro por sua orientação, incentivo e apoio nas diversas fases de elaboração deste trabalho. Sua competência profissional, expressa através dos muitos saberes adquiridos em todos os segmentos de ensino pelos quais transitou, são um grande exemplo para quem tem o prazer e a honra de sua convivência.

Aos professores e colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro com os quais tive muitas oportunidades de aprendizagem e discussão durante o curso de mestrado.

À Fernanda Lutz, Sheila Pereira e Leila Bellato, amigas com quem pude e tenho certeza que poderei contar em todos os momentos importantes de minha vida pessoal e profissional.

À Adriana, Ana Cristina, Isabel, Kátia, Márcia, Marta e Sílvia, amigas e colegas de profissão com quem partilho sonhos, realizações, dores, conquistas e muito carinho.

Aos amigos do Núcleo de Estudos de Currículo, em especial à Ana Paula Taveira, Elisa Massena, Fernando Penna e Paulo Rogério Sily, professores com quem tive a honra e o prazer de muito aprender.

Aos professores Carina, Jane, Karla, Marcelo e Susana que gentilmente participaram desta pesquisa, acreditando em mim e no trabalho que propunha realizar.

À minha mãe Lucia, por todo o esforço que dedicou à minha formação e aos meus estudos.

À Berenice e Caetano, muito mais do que sogros, pessoas com quem aprendi o verdadeiro significado da palavra família.

Ao meu filho Vítor, pelas muitas horas de convívio roubadas, pelo carinho, compreensão e muitos sorrisos que não me deixaram esmorecer.

Ao meu marido Bruno, por seu amor incondicional, seu companheirismo e compreensão, por seu ombro amigo nos momentos difíceis, por sua confiança e apoio aos meus sonhos, sejam eles pessoais ou profissionais.

[...] refletir sobre as nossas próprias práticas profissionais é uma forma de interpelar o espaço em que construímos nossa identidade, que se caracteriza como lugar de conflitos e de elaboração de modos de ser e estar na profissão. É a nossa prática que evidencia como cada um se sente e se afirma professor. Esse processo identitário é um lugar de memórias, sítio de vivências povoado de lembranças pessoais, de forças vivas, de retratos de educadores que, como já tive oportunidade de dizer, em outro momento, “não são rostos. São lugares privilegiados de entendimento. São horizontes de tradições, culturas e linguagens. São experiências intensas de solidariedade que vieram de leituras insistentes, de leituras regulares, da conversa entre amigos.”

Clarice Nunes

Resumo

Marinho, Ana Paula Alves; Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. **Do ser professor das séries iniciais: marcas identitárias na atuação profissional**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Esta pesquisa insere-se no âmbito dos estudos que se interessam pelos saberes docentes, formação e identidade profissional. Tem como objeto de investigação a identidade profissional dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Seu principal objetivo foi identificar marcas identitárias dos professores desse segmento de ensino, investigando como essas marcas se constituem e se expressam em um contexto específico, no jogo relacional com os pares e “superiores”. Foi utilizado como referencial teórico, o conceito de identidade advindo do campo sociológico, através da contribuição de Claude Dubar, e ainda do campo dos Estudos Culturais, através da contribuição de Stuart Hall, Kathryn Woodward e Tomaz Tadeu da Silva. Utilizaram-se também os estudos relativos à profissionalidade, percursos profissionais, carreira e ciclos de vida (Nóvoa, Huberman, Sacristan) e aos saberes, práticas e experiências dos professores (Tardif, Nóvoa, Monteiro, Lelis, Nunes, Borges). Trata-se de investigação de cunho qualitativo em que foram utilizados como instrumentos de pesquisa entrevistas semi-estruturadas com quatro professores, sendo dois das séries iniciais e dois das séries finais, e com a Coordenadora Pedagógica de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, além da observação de atividades do cotidiano escolar (reuniões pedagógicas, Conselho de Classe e dias de aula). A intenção da amostra foi a de promover a análise das questões numa perspectiva relacional, buscando identificar semelhanças e/ou diferenças no que diz respeito às marcas identitárias desses dois grupos profissionais. A análise dos dados corroborou a hipótese inicial de que há diferenças importantes em se tratando da identidade profissional dos professores desses grupos. Enquanto os professores das séries finais são fortemente marcados por uma orientação disciplinar, presente tanto em sua formação quanto em sua atuação profissional, os professores das séries iniciais têm suas marcas identitárias constituídas e expressas a partir de experiências vividas nos espaços de formação, socialização e atuação profissional.

Palavras-chave: identidade profissional – profissão docente – professor das séries iniciais

Abstract

Marinho, Ana Paula Alves; Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. **Do ser professor das séries iniciais: marcas identitárias na atuação profissional**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

This research is a contribution to a field of studies that is dedicated to teachers' knowledge, their formation and their professional identity. Its object is the professional identity of teachers of the *Ensino Fundamental's* first grades. Its main objective is to identify teachers' identity marks, investigating how they are constructed and how they are expressed in specific contexts, in the relationship with their colleagues and those in higher hierarchical positions. As theoretical reference, the concept of identity from the sociological field, through the contributions of Claude Dubar, and from the Cultural Studies' field, through the contributions of Stuart Hall, Kathryn Woodward and Tomaz Tadeu da Silva are used. It has also been used, as theoretical reference, studies about professionalism, professional pathways, career and life cycles (Nóvoa, Huberman, Sacristan) and about teacher's knowledge, practice and experience (Tardif, Nóvoa, Monteiro, Lelis, Nunes, Borges) have also been used. It is a qualitative investigation in which semi-structured interviews and day-to-day observation of school activities (pedagogic reunions, classes and *Conselhos de Classe*) have been used as research instruments. Four teachers, two of which from the first grades and two from the final grades, and the Pedagogical Coordinator who work in a public school situated in the city of Rio de Janeiro, were the subjects of the research. The intention of these methodological options was to promote this analysis in a relational perspective, trying to identify similarities and/or differences regarding these professional groups' identity marks. The analysis of our data has corroborated our initial hypotheses that there are important differences regarding these two groups of teachers' professional identity. While the final grades' teachers are deeply marked by their disciplinary orientation, acquired in their formation studies and in daily teaching, the first grades' teachers have their identity marks built and expressed from experiences lived in the formation, socialization and professional work spaces.

Key words: professional identity – professionalism – teachers of the first grades

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – SITUANDO A QUESTÃO E O PROBLEMA	19
1.1 As trajetórias de vida delimitando o problema de estudo	19
1.2 A desvalorização docente posta em discussão	21
1.2.1 A desvalorização associada à questão da feminização do magistério	25
1.2.2 A desvalorização associada à questão da proletarização do magistério	29
1.2.3 A (des) valorização docente associada aos espaços de formação	33
1.3 Os saberes docentes e a formação profissional	35
1.4 Definindo o objeto e o problema de estudo	39
CAPÍTULO 2 – AS IDENTIDADES EM QUESTÃO	43
CAPÍTULO 3 – CONHECENDO A ESCOLA E OS PROFESSORES DA PESQUISA	53
3.1 O caminho até a escola e os professores	54
3.2 A escola em que se insere a pesquisa	57
3.3 Os professores sujeitos da pesquisa	60
CAPÍTULO 4 – CONSTITUINDO MARCAS IDENTITÁRIAS – O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL E DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL	69
4.1 A formação dos professores das séries iniciais: em meio a entraves e disputas, onde formar?	74

4.2 Ingresso no magistério – a socialização profissional	85
4.3 Os professores não vêem diferenças entre os segmentos – o que (não) falam e o que (não) percebem	91
CAPÍTULO 5 – RECONSTITUINDO A PROFISSIONALIDADE –	
O PAPEL DOS SABERES DOCENTES	97
5.1 Retomando a história da profissão docente	99
5.2 Reconstituindo a profissionalidade docente – os professores e seus saberes	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	126

Introdução

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. (NÓVOA, 1995, p. 22)

Muito se tem discutido na área educacional sobre a questão da desvalorização da profissão docente. Diversos são os autores que desenvolvem estudos e pesquisas sobre o tema, a partir de diferentes enfoques e referenciais teórico-metodológicos, considerando em alguns casos a existência de uma crise de identidade docente. (Nóvoa, 1995a, 1995b; Ferreira, 1999; Esteve, 1995; Lapo e Bueno, 2003; Vieira, 2002)

À crise, são atribuídos diversos fatores dentre eles a ênfase que a produção acadêmica vem dando a outras questões que não a figura do professor. Muitos estudos vêm se dedicando à avaliação, ao processo ensino-aprendizagem, à métodos e técnicas e muito poucos têm se dedicado à figura do professor enquanto agente fundamental deste processo e menos ainda atribuem ao professor uma imagem positiva. Aliados a isso um intenso processo de desqualificação profissional do professor bem como a desvalorização de seus saberes contribuem significativamente para a instalação de um forte sentimento de desprestígio, insegurança, desestímulo, que caracterizam uma crise de identidade da profissão docente.

Com base na experiência de trabalho acumulada como professora das séries iniciais e também como membro de equipe técnico-pedagógico em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e ainda, partindo de alguns questionamentos obtidos com os resultados de pesquisa realizada por mim como conclusão do curso de graduação em Pedagogia (Marinho, 2002), pude identificar diferenças nas ações e no discurso de professores das séries iniciais e das séries finais do Ensino Fundamental, com relação à sua identidade profissional. Diferenças essas, manifestadas com mais intensidade entre os professores das séries iniciais, especialmente ao serem comparados e ao se compararem aos demais.

Aliada à experiência profissional, minha trajetória acadêmica como aluna do curso de Mestrado foi determinante para a elaboração e construção desse trabalho. A participação, em diversas etapas, do projeto de pesquisa intitulado “A história ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar”, coordenado pela Professora Ana Maria Monteiro, foi especialmente importante para meu processo formativo no curso.¹

Tendo como pressuposto que existem diferenças entre os professores das séries iniciais e finais, e apoiada em pesquisa realizada por Borges (2004) com professores de 5^a à 8^a série de diversas disciplinas, defendo que a relação com a disciplina de referência configura-se numa forte marca identitária para os professores das séries finais, diferentemente do que acontece com os professores de 1^a à 4^a série que lidam com diferentes campos do conhecimento. Assim, a questão posta é: de que maneira estaria se constituindo a identidade profissional do professor das séries iniciais?

Nesse sentido, os objetivos dessa pesquisa foram: identificar marcas identitárias desses professores e investigar como essas marcas se constituem e se expressam em um contexto específico, no jogo relacional com os pares e com os “superiores”, bem como os fatores aos quais esses professores atribuem a diferenciação existente.

Faz-se necessário esclarecer que não trabalho nessa pesquisa com um conceito essencialista de identidade. Ao contrário, assim como Hall (2005), entendo o conceito de identidade como “um conceito estratégico e posicional” de modo que “esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história”.

Ainda segundo Hall (2005) “essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas ... singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos.”

¹ A pesquisa está inserida no Núcleo de Estudos de Currículo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Entre outros autores que discutem o conceito de identidade, Claude Dubar, sociólogo, em texto de 1997, analisa o processo de sua construção recusando a distinção entre identidade individual e identidade coletiva. Ressalta que a identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis na medida em que “eu só sei quem sou através do olhar do outro” e também problemática porque “a experiência do outro nunca é diretamente vivida por si”. (DUBAR, op. cit.)

Deste ponto de vista “a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. (DUBAR, 1997, p. 105)

Portanto, segundo o autor a construção da identidade se dá através de um processo biográfico (identidade para si) e um processo relacional (identidade para o outro), processos esses que são heterogêneos e que recorrem a esquemas de tipificação, os tipos identitários, categorias socialmente aceitas e significativas, variáveis em função dos espaços sociais que servem para identificar os outros e a si mesmo.

Em se tratando de identidade social, Dubar considera o trabalho, o emprego e a formação como elementos centrais para os processos identitários. (op.cit., p. 112). Deste modo, “para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou de outra em atividades coletivas de organizações” (DUBAR, op. cit., p. 115).

Considerando que as pesquisas que analisam a questão da identidade profissional dos professores têm se baseado nas contribuições sociológicas, enfrentei o desafio de trabalhar com as contribuições teóricas advindas tanto desse campo, através de autores como Dubar, quanto das advindas do campo dos Estudos Culturais, através de Hall, Woodward e Silva.

Embora oriundos de campos teóricos distintos, os autores discutem a questão da identidade numa perspectiva não essencialista, o que os aproxima de alguma forma.

Foram utilizados ainda os estudos de Nóvoa (1995a, 1995b, 1995c) que têm procurado mostrar como os trabalhos sobre histórias de vida, carreira, percursos profissionais vêm resgatar o papel do professor na literatura pedagógica.

Nóvoa avalia que, as pesquisas que se utilizam de percursos metodológicos que recolocam os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da educação, têm dado origem a práticas e reflexões estimulantes que favorecem a construção da identidade profissional do professor na medida em que essa construção demanda uma apropriação particular do sentido da sua história pessoal e profissional.

Esforça-se para que esses estudos sejam vistos como uma elaboração teórica que seja capaz de refletir a prática numa perspectiva de futuro, de reformulações e renovações e não como estudos reflexivos sobre o passado, sobre o que já se fez um dia. (NÓVOA, 1995b, p. 19)

Ainda, segundo este autor, a construção da identidade se dá através de um processo complexo onde “cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. Este processo de construção requer tempo para que se refaçam identidades, se acomodem inovações e se assimilem mudanças. (NÓVOA, op. cit. p. 16)

Ao trabalhar com a hipótese de que marcas identitárias dos professores se expressam e se constituem a partir das experiências vivenciadas pelos mesmos nos espaços de formação inicial, socialização e atuação profissional, busquei nos estudos de Tardif (2002) que abordam a categoria saber docente, contribuições para as análises.

O autor defende a tese de que o professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. Entretanto, por identificar através de sua

investigação a existência de uma relação conflituosa entre os professores e os saberes, ressalta a importância de que seja investigada a natureza desses saberes, bem como a relação que os professores estabelecem com os mesmos. (TARDIF, op. cit. p. 32)

Identifica também, uma desvalorização do corpo docente com relação aos saberes que possui e transmite ainda que “seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais” (TARDIF, 2002, p. 33). Isso ocorre na medida em que a produção de novos conhecimentos “tende a se impor como um fim em si mesmo e ... as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano” (TARDIF, op. cit., p. 34). Tradicionalmente temos os pesquisadores e a comunidade científica como produtores de saberes e os docentes como transmissores desses saberes, considerados executores ou técnicos.

Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural, como um “amalgama” composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes. São eles os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experienciais, ocupando esse último lugar de destaque na concepção dos docentes que os consideram os fundamentos da prática e da competência profissional.

Para o autor, a liberação dos saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, poderia levar os professores a reivindicarem o seu reconhecimento como grupo produtor de um saber original. Tardif considera ser esta, “condição básica para a criação de uma nova profissionalidade entre os professores”. (op. cit. p. 54)

Desta forma, esta pesquisa está inserida nos estudos que se interessam pelos saberes, formação e trabalho dos docentes. Trata-se de uma investigação do tipo qualitativa realizada numa única escola considerando que a multiplicidade de fatores envolvidos nesse espaço educativo possibilita uma análise do fenômeno a ser investigado e sua relação com um contexto social mais amplo. (TURA, 2003)

Foram utilizados como procedimentos de pesquisa a revisão bibliográfica da produção dos autores que compõem o referencial teórico, além de outros estudos que estivessem relacionados ao objeto desta pesquisa, e entrevistas semi-estruturadas com quatro (4) professores do Ensino Fundamental, sendo dois (2) das séries iniciais e dois (2) das séries finais, com o objetivo de conhecê-los e de, através de seus discursos, identificar marcas identitárias comuns aos dois grupos e/ou marcas específicas. Foi também realizada entrevista com a Coordenadora Pedagógica da escola, em busca de elementos que pudessem auxiliar na compreensão do processo de constituição dessas identidades no jogo relacional com os “superiores”.

Esta pesquisa foi realizada numa escola pública da cidade do Rio de Janeiro, indicada por colegas de trabalho e curso que atendia aos seguintes critérios: a) trabalhar com os dois segmentos do ensino fundamental, a fim de que fosse possível acompanhar, verificando semelhanças e diferenças, o cotidiano de professores tanto das séries iniciais quanto de 5^a a 8^a série e b) possuir um quadro funcional docente relativamente estável, por entender que este fato podia influenciar no estabelecimento das relações entre os grupos.

Concomitantemente às entrevistas, foi realizada observação direta do cotidiano escolar utilizando roteiro previamente elaborado buscando focalizar o mais precisamente possível os itens que pudessem trazer contribuições à questão central dessa pesquisa.

Para o tratamento das informações obtidas através das entrevistas semi-estruturadas foi realizado recorte dos conteúdos buscando elementos que foram ordenados dentro de categorias analíticas. Com relação à observação direta do campo foi utilizada lista de checagem de modo a sistematizar o registro das informações além, é claro, de considerar todas as demais anotações e registros feitos durante a pesquisa.

O texto que apresento está distribuído em cinco (5) capítulos. O primeiro dedica-se à apresentação das questões, do problema e dos objetivos da pesquisa, bem como a sua

contextualização num cenário mais amplo. No segundo, proponho a partir do referencial teórico utilizado, a discussão relativa às identidades. A apresentação da escola pesquisada e dos sujeitos participantes da pesquisa é o assunto do terceiro capítulo. No quarto e quinto capítulos, analiso as possibilidades de constituição das identidades docentes a partir dos espaços de formação, socialização e atuação profissional.

Defendo a relevância dessa pesquisa pelo fato de haver ainda um número reduzido de estudos que tenham os professores das séries iniciais como sujeitos, principalmente no que se refere à sua relação com os saberes e à constituição de sua identidade profissional. Entendo que buscar conhecer o que fazem, são, pensam e sabem os professores pode colaborar com a diminuição de sentimentos de derrota e frustração que são por muitos de nós vivenciados, e com a (re)construção de uma imagem positiva da carreira docente, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliem a superação do fracasso escolar.

Capítulo 1 – Situando a questão e o problema

Esta pesquisa tem origem nas inquietações que fazem parte da vida de profissionais da educação, em maior ou menor grau, decorrentes da sensação, e por vezes constatação, do desprestígio e desvalorização dos docentes que vimos percebendo ao longo dos anos, de forma cada vez mais acentuada. Neste capítulo, procuro, analisando minha trajetória profissional e acadêmica, explicitar o modo como o problema dessa pesquisa foi sendo delimitado com o auxílio de revisão bibliográfica e com a construção do quadro teórico a ser utilizado.

1.1 As trajetórias de vida delimitando o problema de estudo

“O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”

NIAS, J., apud NÓVOA, 1995, p.15

Meu interesse pelo tema surgiu diante da proposta, ainda durante a realização do curso de graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de produzir uma monografia de conclusão de curso. Vários foram os temas pensados à época como pertinentes e relevantes, porém um destacava-se, provavelmente pela situação profissional em que me encontrava neste período. Professora do 1º segmento do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro desde 1992, fui convidada a exercer a função de Coordenadora Pedagógica da escola em que trabalhava, em meados de 1998.²

Nesta função, lidava com as questões da escola e dos professores, mas agora atenta a aspectos que, durante os seis primeiros anos de profissão, não haviam merecido de minha

² Na rede pública da cidade do Rio de Janeiro as séries iniciais do ensino Fundamental são denominadas como 1º segmento e as séries finais, como 2º segmento. Portanto, utilizarei nessa pesquisa as duas formas de tratamento.

parte uma atenção especial ou mesmo suscitado qualquer tipo de dúvida ou questionamento. Ou talvez estivessem presentes de uma maneira tão “rotineira” a ponto de tornarem-se questões “naturais” do cotidiano docente.

Passaram a inquietar-me e provocar reflexões o intenso sentimento de desmotivação, desestímulo e desprestígio identificado de diversas formas em alguns daquele grupo, seja através da própria prática pedagógica ou pela manifestação explícita de descontentamento, reveladas por meio de ações e discursos.

Não é incomum aos que freqüentam diariamente as escolas, sejam elas de qualquer nível de ensino, ouvir falas como:

“Não vejo a hora de me aposentar!”

“Se o ano não acabar logo, vocês ainda vão me visitar no hospício!”

“Minha filha quer fazer o Normal. Já disse que não. De professora basta uma na família!”³

Desta forma, ao escolher um tema para a realização da monografia, optei por pesquisar sobre a perspectiva de ascensão profissional do professor das séries iniciais. A opção por esse segmento de ensino se deu, primeiro por ser o segmento com o qual trabalho e, segundo por perceber, ainda que nesse momento empiricamente, que as questões que me preocupavam são ainda mais intensas nesse grupo profissional. Tinha como objetivo verificar se, na opinião dos professores, os sentimentos citados tinham origem numa carreira pouco atraente com poucas perspectivas de ascensão ou se essa representação estaria vinculada à imagem social desvalorizada que se instituiu da docência.

Nesta pesquisa, que buscava identificar o conhecimento que professoras das séries iniciais do ensino fundamental tinham acerca de suas carreiras, bem como suas perspectivas de ascensão profissional, pude perceber que o desconhecimento é um fato bastante

³ Comentários ouvidos por mim durante o exercício da profissão.

significativo e que são poucos os profissionais desse segmento com perspectivas de ascensão na carreira.⁴

É importante ressaltar que este foi um primeiro exercício de produção de um trabalho acadêmico, considerando-se os limites e possibilidades de uma monografia de final de curso de graduação. No entanto, foi através dos resultados desta pesquisa que outras questões emergiram e acabaram por estimular-me a buscar o curso de Pós-Graduação em Educação.

Iniciando o curso e tendo oportunidade de aprofundar as questões que já vinham há tempos inquietando-me, através das disciplinas cursadas e nas discussões travadas com professores e colegas, passaria a problematizá-las não mais como somente experiências pessoais, mas agora, entrando em contato com produções acadêmicas mais recentes e encontrando subsídios na literatura da área.

Nesse sentido, a questão de estudo foi se delimitando e ganhando contornos mais específicos. Apoiada no que nos diz Nóvoa

A possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante. (1995, p.24)

1.2 A desvalorização docente posta em discussão

A questão da desvalorização docente aparece de maneira bastante recorrente em trabalhos e pesquisas da área educacional e vem despertando interesse crescente no tema como objeto de estudo, em vários contextos, quer seja associado a termos como “mal estar docente” (ESTEVE, 1992), ou a manifestação de formas de esgotamento que afetam os professores, a chamada síndrome de *burnout*, expressão utilizada por autores estrangeiros para

⁴ A pesquisa, monografia do curso de Pedagogia finalizado em 2002 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, contou com a participação de dez professoras do 1º segmento do Ensino Fundamental de uma mesma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. As professoras foram entrevistadas, respondendo a questões que buscavam identificar o que para elas significava carreira, seu conhecimento acerca da estruturação dessa carreira, suas intenções com relação à seu futuro profissional e ainda sobre suas percepções com relação à profissão (se valorizada ou desvalorizada, condições de trabalho, salário etc.)

designar o fenômeno de estresse acentuado dos professores, que vem sendo observado em vários países e que, por isso, tem interessado pesquisadores nos últimos anos.

Esta desvalorização vem ganhando destaque na literatura há alguns anos. Nóvoa (1995b) nos aponta que

[...] é preciso não esquecer a forma relativamente desvalorizada como os professores sentem que a sua profissão é vista pela sociedade, o nível bastante baixo das suas remunerações em comparação com outras atividades que exigem uma formação de nível superior, a degradação da maior parte dos seus locais de trabalho [...] e, sobretudo, o sentimento de que caem sobre eles as críticas principais quanto à situação do ensino. (p. 8)

Ferreira (1999) realizou estudo em que buscava responder como se deu, no campo do imaginário social, o processo de desvalorização do magistério na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa teve como principal fonte um jornal de grande circulação na cidade, privilegiando o dia 15 de outubro, “por considerar que, face à comemoração do ‘Dia do Mestre’, não seria difícil encontrar referência ao profissional e mesmo acompanhar as discussões em torno da sua atividade.” (p.24)

Utilizou como recorte temporal o período de 1940 a 1992, considerando que, apesar de nos anos 20 ter início o processo de profissionalização do magistério, somente entre os anos 30 e início dos 40, se dá o reconhecimento do magistério como atividade profissional. (FERREIRA, 1999, p.28)

O interessante estudo discute como, ao longo dos anos, a imagem do magistério passa de “sagrada à profana”, concluindo que “a perda do prestígio e status social da profissão teria se iniciado quando o professor rompe com o sacrifício...”, idéia que aparece, por algum tempo, bastante ligada à imagem e como um traço bastante forte da identidade docente. (op. cit. p. 126)⁵

⁵ O autor identifica na pesquisa, a década de 80 como “um marco na representação acerca do magistério” e onde “quem está definitivamente em evidência é o profano.” (FERREIRA, 1999, p. 86)

Em estudo realizado por Lapo e Bueno (2003), as pesquisadoras examinam a questão do abandono do magistério público na rede de ensino do Estado de São Paulo, tendo como objetivo “compreender de que modo esse processo é tecido ao longo da vida e da experiência profissional dos professores.” (p. 65)

A pesquisa que focalizava o período de 1990 a 1995, baseava-se em dados quantitativos obtidos na Secretaria Estadual de Educação, verificando um aumento de 300% nos pedidos de exoneração do magistério, e também em dados qualitativos através de questionários e entrevistas com ex-professores da rede.

Segundo Lapo e Bueno,

As análises evidenciam que, além dos baixos salários, as precárias situações, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores deixem a profissão docente. (2003, p. 65)

Os principais motivos alegados para a exoneração, segundo os professores participantes do estudo, são baixa remuneração acrescida de péssimas condições de trabalho. A pesquisa constata ainda através dos depoimentos que há “um mal-estar rondando esses profissionais” que se sentem “insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional” (LAPO e BUENO, 2003, p. 77). Embora essas exigências nem sempre sejam explicitadas ou entendidas pelos professores, são identificadas através de um sentimento de que algo não vai bem no cotidiano escolar.

Realizar um mapeamento dos professores do Ensino Fundamental de Fortaleza foi o objetivo da pesquisa de Vieira (2002)⁶ que teve como sujeitos, 163 professores de escolas públicas e privadas. Foram realizadas entrevistas que, após serem transcritas, foram organizadas em temas assim definidos: história de vida; motivações e imagens sobre o magistério; visão da formação; visão da prática em sala de aula e visão do trabalho.

⁶ Embora as pesquisas de Lapo e Bueno(2003) e Vieira (2002) tenham sido realizadas nos estados de São Paulo e Ceará, e, portanto distanciem-se do estado em que se insere esta pesquisa, considero que os dados apresentados pelas mesmas podem refletir situações semelhantes às que vivenciamos no Rio de Janeiro.

Nesta pesquisa muitas questões foram levantadas, dentre elas, e que de alguma maneira podem nos auxiliar neste estudo, estão a formação inicial dos professores, os motivos de opção pela profissão bem como a imagem que os professores fazem dela e o ciclo de vida profissional do professor.

Com relação à opção pelo magistério, os entrevistados citaram influências familiares, necessidade de sobrevivência e vocação, esta última apontada como principal motivação de escolha da profissão docente.

Embora alguns entrevistados afirmem já terem pensado em abandonar o magistério, citam como principal motivo de permanência, o gosto pela atividade docente. Gosto este que possivelmente tem origem, segundo os estudos de Huberman (1995), na fase denominada “entrada na carreira”, considerada por ele como o momento inicial de socialização profissional. O autor considera esse momento como a fase da descoberta na profissão, da exploração, onde se fazem presentes o entusiasmo inicial pela carreira, a motivação relativa à experimentação, um sentimento de responsabilidade e ainda uma forte sensação de inserção num grupo profissional.

Entretanto, também nessa fase, há o que ele chama de “choque do real” onde estão presentes alguns conflitos característicos como distância entre os ideais e a realidade cotidiana, dificuldades de relacionamento com os alunos, adequação de técnicas pedagógicas, enfim, situações que deflagram uma “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 1995. p. 39)

A maioria dos professores, sujeitos da pesquisa de Vieira (2002), encontra-se na fase denominada por Huberman (1995) de “fase de estabilização”. Nela, os professores passam de fato a se sentirem professores. O sentimento de pertencimento a um grupo profissional aflora de uma maneira bastante positiva. Através de suas práticas, agora aplicadas com uma menor sensação de insegurança, há um sentimento de “competência” pedagógica crescente.

Esta fase é considerada pelos professores como positiva na carreira docente. Configura-se aí, um intenso processo de socialização profissional⁷. Processo esse que “ao manter-se relativamente constante, conduziria ao aparecimento de semelhanças por parte dos indivíduos que escolhem esta profissão...” (HUBERMAN, 1995, p. 55)

Com relação à formação inicial, a maioria dos entrevistados possuía nível superior. A autora destaca, com base nas entrevistas que realizou, que durante essa formação “as marcas importantes são aquelas deixadas pelas pessoas, em particular, os bons professores, independentemente da precariedade do contexto onde exerçam sua atuação” como referências à construção de sua identidade profissional. (VIEIRA, 2002, p. 80) Para ela, os entrevistados identificam como marcas importantes, mais do que o conhecimento adquirido nesses espaços, os exemplos de professores com os quais conviveram.

A questão da desvalorização docente está presente na pesquisa de Vieira, evidenciando a ambigüidade relacionada à imagem do professor como responsável pelas mudanças na sociedade e o baixo status social da profissão.

A análise permitiu identificar que este é um campo pleno de contradições. De um lado, estão motivações que parecem inspirar positivamente o trabalho docente. De outro, imagens e fatos que operam na direção inversa – baixos salários se articulam a visões negativas acerca da profissão. Neste terreno movediço se constrói a auto-imagem do professor. Por assentar-se em base frágil, seu pleno desenvolvimento parece ameaçado. Os efeitos de tal situação se projetam para outras esferas do ser professor ... (VIEIRA, 2002, p. 72)

1.2.1 A desvalorização associada à questão da feminização do magistério

Investigar a carreira docente através do viés da feminização da profissão foi também um dos caminhos trilhados por muitos pesquisadores, na tentativa de busca por esclarecimentos relativos ao processo de desvalorização pelo qual o magistério vem passando ao longo dos anos. (COSTA, 1995; CARVALHO, 1996; SILVA, 1996; FERREIRA, 1999)

⁷ Aprofundarei o conceito de socialização profissional no capítulo 4.

As mulheres são maioria na profissão docente como podemos comprovar através da pesquisa realizada pelo INEP em parceria com a UNESCO, intitulada “O perfil dos professores brasileiros” (2004), que contou com 5.000 professores do ensino fundamental e médio, de escolas públicas e privadas da área urbana das 27 unidades da federação. Identificou-se que 81,3% dos professores que atuam nos níveis de ensino pesquisados, são do sexo feminino. A pesquisa ressalta que “a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental” (p. 44) e que “a proporção de mulheres vai diminuindo gradativamente, quanto mais avançada é a série pesquisada” de acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado em 2001 (p.46).

Essa pesquisa é considerada oportuna na medida em que reconhece que, nas últimas décadas, a figura do professor tem sido evidenciada e colocada em discussão embora reconheça também que essa evidência se dá de modo paradoxal: de um lado, a figura do professor como alguém capaz de, através de seu trabalho, promover profundas transformações sociais. De outro, ocupante de um lugar socialmente desvalorizado, questionado em suas ações e saberes.

Seus organizadores consideram que o perfil do professor brasileiro retratado pela pesquisa pode servir de base para que políticas públicas adotem “medidas urgentes para reverter o caminho de desvalorização desse profissional, antes que esse processo se torne irreversível.” (p.19)

A questão do gênero e do trabalho docente foi amplamente discutida por Costa (1995), que chama atenção para o fato da feminização do magistério ser um fenômeno mundial⁸.

Apresenta a definição de gênero segundo Scott (1990), como sendo

[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar

⁸ A autora apresenta dados da Conferência Internacional de História da Educação, realizada na Finlândia em 1988, na qual uma das sessões foi destinada à feminização do magistério, com apresentação de autores de vários países fazendo referência ao crescimento da participação da mulher na profissão docente.

significado às relações de poder (SCOTT, 1990, apud COSTA, 1995, p. 158)

A autora, fundamentada em análises históricas, defende que o magistério foi um dos primeiros campos profissionais abertos para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade.

Diz que

Mais do que isso, as mulheres foram de certa forma impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade. (COSTA, 1995, p. 160)

Costa aponta para dois caminhos no processo de feminização do magistério. Um deles seria o da inserção feminina ter se dado em função de um menor grau de profissionalização da profissão. Desta forma “quanto menos profissionalizado é um campo, mais facilmente ele vai se feminizando” (p. 162). E mais os homens dele se afastam, pois “profissões feminizadas são profissões mal remuneradas ou em decadência salarial.” (p.162)

Um segundo caminho, seria o de que as mulheres ocuparam espaço no magistério à medida que os homens dele se afastaram em busca de novos campos e oportunidades de trabalho.

Um outro fato analisado por Costa, diz respeito à diferenciação, tanto salarial quanto de *status*, relativas aos professores de níveis de ensino distintos. Ressalta que é comum a um professor, receber um pagamento menor pelas aulas lecionadas no ensino fundamental em comparação ao mesmo número de aulas lecionadas no ensino médio, por exemplo. Ilustra, inclusive, esse fato com um exemplo pessoal

E eu me lembro que quando eu era professora, simultaneamente, de primeiro e segundo graus, recebia um pagamento maior pela hora-aula lecionada no segundo do que pela dedicada ao primeiro; além do fato de que era conferido grande status a uma mocinha, em início de carreira, ser professora do ‘terceiro científico’. (COSTA, 1995, p. 163)

A questão da feminização é também discutida por Ferreira, em trabalho já citado anteriormente. Para o autor não há como discutir a atividade sem considerar a questão do gênero.

Sua discussão assemelha-se a de Costa quando afirma que “a profissão não teria sido desvalorizada pelo fato de ter se tornado uma atividade feminina, mas também, dialeticamente, pelo seu contrário: ter se tornado feminina por estar desvalorizada.” (FERREIRA, 1999, p. 42). Indica ainda, outros estudos que se remetem a essa discussão, como os de Novaes (1987) e de Candau (1987).

Novaes declara:

Não parece disparate tentar entender a situação do magistério mediatizada pela condição feminina, já que a maioria das pessoas que se dedica a essa atividade, especialmente na antiga escola primária, constitui-se de mulheres. [...] (NOVAES, 1987, apud FERREIRA, 1999, p.41)

Candau, em estudo contemporâneo ao de Novaes, aproxima-se bastante das idéias da autora quando afirma:

De longa data, o magistério, sobretudo o primário, vem fazendo apelos principalmente ao contingente feminino. Bastante compatível com a natureza das funções femininas, tais como valorizadas em nossa sociedade ocidental, o magistério respondeu em cheio à necessidade de introdução da mulher na força de trabalho. Em contraposição, essa assimilação fácil acarretou graves conseqüências para o *status* da ocupação. (CANDAU, 1987, apud FERREIRA, 1999, p. 41-42)

Os múltiplos papéis desempenhados pelas mulheres concomitantemente ao de professora, poderiam também contribuir para o processo de desvalorização docente.

Segundo Silva (1996), que em pesquisa realizada colheu depoimentos de professoras, a assunção de inúmeras atribuições, afeta “significativamente a divisão e o controle do tempo para a execução de atividades por parte das professoras.” (p. 91)

Um dos depoimentos colhidos pelo autor exemplifica como o próprio denomina: imagens do cotidiano da professora:

[...] sou mãe, dona de casa, cozinheira e todas as outras funções decorrentes do fato de ter dois filhos, marido e casa para cuidar. Para vencer essas diferentes tarefas, só com muita disposição e à custa de sacrificar o tempo livre, teoricamente destinado ao lazer; assim, aos finais de semana, na maioria das vezes fico corrigindo trabalhos e provas. (SILVA, 1996, p. 92)

1.2.2 A desvalorização associada à questão da proletarização do magistério

Em se tratando da desvalorização docente, encontramos mais um elemento que, agregado às demais idéias apresentadas até aqui, imprimem à carreira do magistério um processo de perda de prestígio e *status* social. A idéia da proletarização ganha destaque em muitos estudos nacionais, como nos trabalhos de Ferreira (1999) e Costa (1995) já citados, e também em estudos de outros países, evidenciando que o processo de desvalorização da docência não é um fenômeno exclusivamente brasileiro. A questão que se coloca seria: o professor é um profissional ou um assalariado?

Mariano Fernández Enguita, professor e pesquisador espanhol, é autor de texto clássico⁹ tratando da ambigüidade docente entre o profissionalismo e a proletarização. Em seu trabalho, Enguita (1991) apesar de referir-se à realidade espanhola, apresenta questões como “crise de identidade”, “mal estar” e “agudos conflitos” que, como vimos, estão presentes em estudos de vários pesquisadores brasileiros. Para o autor, o magistério vem sofrendo ao longo dos anos, um intenso processo de proletarização que tem como uma das conseqüências, a desvalorização da atividade docente.

Enguita (1991) utiliza o termo profissionalização como “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” e o termo proletarização, ainda que caracterizando o contrário, “livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril.” (p. 41)

⁹ Trabalho publicado na revista Teoria & Educação, em 1991.

O autor descreve alguns fatores que diferenciam profissionais de proletários, dentre eles, destaca a questão da autonomia com relação ao trabalho que desenvolvem. Para ele

[...] um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei. [...] são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia. (ENGUIITA, 1991, p. 42)

Embora alguns desses grupos trabalhem, seja em esfera pública ou privada, e recebam um salário por seus serviços, como é o caso de médicos e advogados, têm preservado em grande parte sua autonomia, renda, poder e prestígio social.

Em se tratando da classe operária, Enguita considera que

Um operário é um trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva. (ENGUIITA, 1991, p. 42)

Nesse sentido, e baseado na diferenciação que propõe, classifica a docência como ocupante de um lugar intermediário entre a profissionalização e a proletarização. Lugar esse que o autor classifica como uma semiprofissão. Sendo assim, os docentes seriam

Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. (ENGUIITA, 1991, p.43)

Buscando situar a questão da profissionalização docente, embora simplificarmente nesse momento já que retornarei a esse ponto no capítulo 5, trago a discussão travada por Nóvoa (1991, 1995a) onde o autor apresenta a gênese e o desenvolvimento da profissão docente identificando o fim do século XVIII como um “período-chave na história da educação e, portanto, da profissão docente” (Nóvoa, 1991, p.118)¹⁰

¹⁰ Nóvoa faz anteriormente, uma minuciosa descrição do movimento social ocorrido a partir do século XV, que constituiu um modelo de escola que “vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que a entendemos hoje.” (NÓVOA, 1991, p. 111)

Nesse momento, substitui-se o controle da instituição escolar e, conseqüentemente, do corpo docente, exercido pela Igreja, por um controle do Estado. Desta forma, o ensino passa a ser um direito e um dever atribuído ao Estado, ou seja, um serviço estatal e não mais uma obra humanitária e religiosa da Igreja (NÓVOA, 1991, p. 121). Em função disto, o papel de ditar comportamentos éticos e mediar o exercício da profissão docente exercido até esse momento pela Igreja passa a ser exercido pelo Estado.

Ao professor, até este momento religioso e leigo, cabe deixar a tutela da Igreja e passar à tutela do Estado permanecendo, no entanto, com uma imagem de docência muito próxima à imagem do padre. Entretanto, cria-se uma licença ou permissão fornecida pelo Estado através de um exame ou concurso, que confere “um suporte legal para o exercício da atividade docente”. Esta pode, segundo Nóvoa, ser considerada “uma etapa decisiva do processo de profissionalização da atividade docente” (NÓVOA, 1991, p.122) já que a licença facilita “a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente.” (NÓVOA, 1995a, p. 17)

A criação das escolas normais no início do século XIX nos países europeus constitui-se em mais um marco no processo de profissionalização do magistério.¹¹ A partir desse momento os docentes primários deixam o lugar de “mestres miseráveis e pouco instruídos” para, “em algumas décadas, ceder lugar a *profissionais* formados e preparados para o exercício da atividade docente.” (NÓVOA, 1991, p. 125)

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional. (NÓVOA, 1995a, p. 18)

¹¹ No Brasil, as primeiras escolas de formação de professores primários surgem no mesmo período. (TANURI, 1999)

É também a partir da segunda metade do século XIX que vai se delimitando o lugar social ambíguo ocupado pelos professores primários: aproximando-se de médicos e advogados em função das características de suas funções, mas também de artesãos e operários devido a seu nível de renda.

Nesse momento, surgem as primeiras “associações profissionais”, que apesar de divergirem entre si quanto às formas de organização e quanto às tendências ideológicas, éticas e políticas, têm suas ações pautadas na “melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira” (NÓVOA, 1995a, p. 19). O Estado demonstra um movimento de oposição a essa organização autônoma dos docentes. Apesar disto, os docentes vêm, através das ações conduzidas por essas associações, aumentar seu prestígio junto à sociedade. O início do século XX é considerado por Nóvoa como “um período em que se fixa um retrato do professor profissional.” (1995a, p. 21)

Durante o correr do século XX inúmeros fatores sociais, alguns que se expressam de forma particular em alguns países, outros em âmbito mais geral, vão imprimindo à profissão docente um intenso processo de desvalorização, tratado por diversos autores com diferentes perspectivas ou nomenclaturas: desprofissionalização, proletarização.

A partir da década de 80 multiplicam-se os trabalhos que apontam para esta questão sob diversas perspectivas. Uma delas, apresentada por Esteve (1995) diz respeito ao que chama de mal estar docente, sentimento vivenciado por professores em decorrência de muitos aspectos, mas, sobretudo do aumento das exigências com relação às atividades docentes. O que se diz hoje é que a tarefa docente não se reduz ao domínio de técnicas de ensino, ao “domínio cognitivo”.

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja 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... (ESTEVE, 1995, p. 100)

Em meio a tantas modificações e exigências, o papel da formação profissional torna-se fundamental. Nesse sentido é importante que voltemos nossa atenção às instâncias de formação docente. Quais seriam as instâncias responsáveis pela formação docente? Estariam as mesmas acompanhando as mudanças exigidas ao magistério nos dias de hoje?

1.2.3 A (des) valorização docente associada aos espaços de formação

Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional. (NÓVOA, 1995a, p. 18)

Retomar a citação de Nóvoa neste momento parece bastante pertinente no sentido de que a mesma confere papel fundamental às instituições de formação sendo este um local privilegiado de produção da profissão docente.

Pensar na palavra profissão implica pensar que esta não é uma palavra que possua significado universal. Segundo Popkewitz (1995) “profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam”. (p. 38)

Menciona exemplos de organizações de grupos profissionais nas escolas americanas que têm se organizado em busca de um maior controle e autonomia por considerarem que

[...] o profissionalismo trará um maior prestígio social, melhores condições de trabalho e de remuneração, graças à conquista de privilégios profissionais semelhantes aos que existem no direito ou em medicina. O rótulo *profissão* é utilizado para identificar um **grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado** que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. (POPKEWITZ, 1995, p. 39-40- grifo meu)

Nesse sentido, pensar na questão da profissionalização docente implica pensar na importância dos espaços de formação inicial. Porém, apoiada em importantes pesquisas da área, é possível identificar outros espaços igualmente importantes nesse processo.

Em estudos que tratam de temas como a influência do ambiente e da organização escolar sobre o processo de socialização e desenvolvimento profissional de professores, sobre socialização e construção da identidade docente, sobre profissão e profissionalidade e sobre o papel dos estágios supervisionados na formação de futuros professores (FREITAS, 2002; LÜDKE, 1996; 1997; 2004; ALBUQUERQUE; 2007) podemos encontrar menção a espaços que atuam de forma “complementar”, porém não menos importante na formação e profissionalização docente.

Ainda no âmbito da formação docente insere-se uma outra discussão relativa ao lugar em que se daria a formação inicial dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental. Temos vivenciado após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, o embate entre formar o professor das séries iniciais nos Cursos Normais, nas Faculdades de Educação através do curso de Pedagogia ou nos Institutos Superiores de Educação. (Brzezinski, 1999; Libâneo e Pimenta, 1999; Tanuri, 2000; Weber, 2003) ¹²

Esta discussão, que engloba uma série de questões, ocupou um amplo espaço de debate nos meios acadêmico, sindical, de associações profissionais, que baseados, cada uma das instâncias, em argumentos e fundamentações semelhantes e divergentes, defenderam e divulgaram suas idéias e estudos a respeito.

A despeito da posição que se assumia nessa discussão, é inegável a importância da mesma uma vez que, como já dito anteriormente, a formação inicial ocupa espaço privilegiado na constituição e produção da docência.

¹² Esta discussão está parcialmente resolvida em função da Resolução do CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

A idéia de ampliação dos espaços de formação docente, sejam eles instituições de formação inicial (Escola Normal ou Universidade), escolas de ensino básico onde se realizam períodos de estágio supervisionado e onde se dá a inserção profissional, formação continuada em serviço ou outros, ganha reforço dos estudos que vêm, desde a década de 80 e 90 em âmbito internacional, investindo na questão da formação e profissão docente compreendendo o professor como um mobilizador de saberes profissionais. “Considera-se assim que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.” (NUNES, 2001)

Nesse sentido, a questão do saber docente vem se destacando em pesquisas e estudos nacionais e internacionais relacionados à formação de professores, embora com diferentes abordagens e utilizados segundo referências e perspectivas teórico-metodológicas diversas.

1.3 Os saberes docentes e a formação profissional

No Brasil, a inserção do tema saber docente se dá, timidamente, a partir da década de 90 com a divulgação dos estudos de Nóvoa (1995b) que, dando “voz ao professor”, ao utilizar como aporte teórico-metodológico as histórias de vida, coloca-o no centro das discussões ao considerar que “não é possível dissociar o eu pessoal do eu profissional”.

Nunes (2001) realiza um interessante mapeamento com o objetivo de “apresentar uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas sobre formação de professores na literatura educacional brasileira” (p.28)

Segundo a autora,

Neste período, (década de 90) inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (Nunes, 2001, p. 28)

A partir de então, o professor passa a ser encarado como um profissional que adquire conhecimentos e saberes não só durante a formação inicial, mas também após sua inserção no mercado profissional, a partir da prática, da socialização com os pares e no confronto com as condições da profissão.

Nunes (2001) após apresentar algumas das pesquisas produzidas à época sobre a questão, destaca a contribuição de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) como autores que vão fundamentá-las a partir da idéia de que os saberes são mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas.

No artigo¹³, os autores discutem a questão dos saberes docentes e da formação profissional. Defendem a tese de que o professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. Entretanto, por identificarem através de sua investigação a existência de uma relação conflituosa entre os professores e os saberes, ressaltam a importância de que seja investigada a natureza desses saberes, bem como a relação que os professores estabelecem com os mesmos. (TARDIF et al., 1991)

Definem o saber docente como um saber plural, como um “amálgama” composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes. São eles os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experienciais. Entendem que os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (TARDIF et al. 1991, p. 234)

Com um outro enfoque, Nunes traz as contribuições de Gauthier et al. (1998) que trabalham na perspectiva americana que ficou conhecida como *knowledge base*, base de conhecimento. Segundo os autores é possível identificar a existência de três categorias relacionadas à profissão docente. (Gauthier et. al. apud NUNES, 2001, p. 33)

¹³ O artigo, originalmente publicado em 1991 por Tardif, Lessard e Lahaye na Revista Teoria & Educação, n. 4, foi republicado no livro Saberes Docentes e Formação Profissional (TARDIF, 2002)

A primeira categoria seria a dos ofícios sem saberes que “abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente” que envolveria a sua intuição, bom senso, aptidão. Os saberes sem ofício, segunda categoria proposta, seriam caracterizados pela “formalização do ensino” que de certa forma reduziriam a reflexão necessária à prática docente e acabariam por tornar-se “saberes que não condizem com a realidade”. A terceira e última categoria, chamada pelos autores de ofício feito de saberes, “abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática” envolvendo os saberes disciplinar, curricular, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica, da experiência, e da ação pedagógica. (Gauthier et. al, apud NUNES, 2001, p. 33 -34)

Nunes conclui, baseada nas considerações de Tardif et. al. (1991) e de Gauthier et. al. (1998), que

Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais. (NUNES, 2001, p. 34)

A produção de estudos e pesquisas tem em Marli et. al. (1999) interessante levantamento que, enfocando o estado da arte da formação de professores no Brasil, confirma o pouco espaço ainda dedicado à questão dos saberes docentes, principalmente quando relacionados à sua atuação profissão. Os autores analisam o conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais (de 1990 a 1997), de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação do país (de 1990 a 1996) e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped (de 1992 a 1998).

Sobre os trabalhos de pós-graduação, os pesquisadores identificam que uma maior ênfase é dada à questão da formação inicial que totalizam 216 (76%). 42 trabalhos (14,8%) abordam o tema da formação continuada e apenas 26 (9,2%) tratam de questões relacionadas à identidade e profissionalização docente.

Apesar de perfazerem menos de 10% do total de teses e dissertações defendidas no período analisado, os pesquisadores identificam que

Identidade e profissionalização docente surgem como tema emergente nos últimos anos, e abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero. (André et. al. 1999, p.303)

Com relação aos periódicos, a distribuição dos temas se dá de forma bem mais equilibrada, apresentando resultados inversos aos das pesquisas de pós-graduação. De um total de 115 artigos, 33 (28,7%) enfatizavam a questão da identidade e profissionalização docente. 30 (26%) tratavam da formação continuada, 27 (23,5%) da formação inicial e 25 (22%) de questões relacionadas à prática pedagógica.

Os pesquisadores destacam que

Os conteúdos incluídos no tema identidade e profissionalização docente são: condições de trabalho e remuneração/socialização (14), questões de gênero (11), organização política/sindical (5) e políticas educacionais (3). Os aspectos que nas pesquisas discentes são abordados de forma tímida e incipiente ganham, nos artigos, destaque e prioridade. (André et. al., 1999, p. 304)

Já nos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped no período analisado, o resultado assemelha-se em parte à produção discente da pós-graduação. Dos 70 trabalhos, 29 (41%) abordam a formação inicial, 15 (22%) a formação continuada, 12 (17%) abordam identidade e profissionalização docente, 10 (14%) questões de prática pedagógica e 4 (6%) fazem revisão de literatura.

Embora semelhantes em números, os pesquisadores destacam que a concentração de textos relativos à formação inicial não tem o mesmo foco, sendo nas pesquisas discentes a formação em âmbito das Escolas Normais e no GT da Anped, os cursos de licenciatura.

1.4 Definindo o objeto e o problema de estudo

Diante de algumas reflexões e breves apontamentos sobre a questão da desvalorização, feminização, proletarização, formação e saberes docentes realizados até aqui, em meio a experiências pessoais ou levantamento de pesquisas desenvolvidas sobre os temas, faz-se necessário, nesse momento, delimitar o recorte do objeto de estudo e os contornos dados a esta pesquisa.¹⁴

Em muitas das pesquisas e estudos citados anteriormente, embora focando diferentes questões e utilizando diferentes abordagens teórico-metodológicas, a preocupação com o que se tem chamado de “crise de identidade docente” ou mesmo “perda de identidade” se faz presente. (COSTA, 1995; NÓVOA, 1995a, 1995b, 1995c; SILVA, 1996; FERREIRA, 1999)

Nesse sentido, e atribuindo às questões da desvalorização, que passam pela discussão da feminização, proletarização, profissionalização, formação e saberes docentes, um papel determinante na configuração desta crise, vi como fecundo um estudo que tratasse deste tema.

Entretanto, pensar em “crise de identidade docente” implica pensar num leque bastante amplo de possibilidades de questões que estão aí inseridas. Entendendo ser este um momento decisivo, e bastante árduo da pesquisa, iniciei as ponderações que levariam ao recorte necessário, às questões que delimitariam o caminhar deste estudo, bem como definiriam o quadro teórico a ser utilizado, a metodologia apropriada e os instrumentos a serem aplicados.

Tive como primeiro ponto de problematização, compreender que falar em “crise de identidade” implica definir com que conceito de identidade estaria trabalhando. Isso porque, ao iniciar este estudo, percebi que para falar de identidade, assim como de qualquer outro conceito utilizado em pesquisas acadêmicas, faz-se necessário delimitar em que campo estamos trabalhando, de que lugar falamos. Para o conceito de identidade encontrei definições

¹⁴ Muitos dos temas apontados brevemente neste primeiro capítulo serão, de maneira mais aprofundada, retomados mais adiante.

vindas de diversos campos e optei por trabalhar com o conceito de identidade vindo da Sociologia e da área dos Estudos Culturais.

Adotando este conceito, com base nas perspectivas e definições das áreas escolhidas que entendem identidade como algo relacional, provisório, mutável, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, ou seja, trabalham com uma idéia não essencialista de identidade, julgo como mais pertinente utilizar em alguns momentos o termo marcas identitárias.¹⁵

Para esta discussão, utilizei como referencial teórico, os estudos de Dubar (1997, 1998) vindos da Sociologia, e de Hall, Silva e Woodward (2005) inseridos no âmbito dos Estudos Culturais.

Para Dubar

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. (1997, p. 105)

Em perspectiva semelhante, Hall entende o conceito de identidade como “um conceito estratégico e posicional”. Ainda segundo o autor

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas [...] singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. (2005, p. 108)

Desta forma, delimitada a concepção de identidade com que trabalharia, era necessário estabelecer as principais questões que, analisadas à luz de meu referencial teórico, norteariam esta pesquisa.

Ao identificar, através de autores já citados e de minha própria experiência profissional, uma crise de identidade docente entendo que a esse professor é atribuída uma identidade profissional. Considerando ainda, as diferentes modalidades de ensino e as exigências profissionais inerentes à atuação em cada uma delas, bem como condições de

¹⁵ Dedicarei mais adiante, um capítulo que trabalhará de forma mais aprofundada com o conceito de identidade aqui adotado.

trabalho, progressão salarial, faixa etária discente, dentre outras, parece pertinente considerar que as marcas identitárias desses grupos profissionais podem assemelhar-se em alguns aspectos, mas também apresentar consideráveis diferenças.

Delimitei como área de atuação profissional para esta pesquisa, o Ensino Fundamental e estreitando ainda mais meu recorte, os professores que atuam no primeiro segmento desse nível de ensino. Essa opção se deu, assim como quando da escrita da monografia de final de curso, por ser o nível de atuação em que estou inserida há 15 anos e por identificar nesse segmento, ainda que informalmente, uma maior “sensação” de desprestígio e desvalorização e também por verificar de maneira ainda muito incipiente a realização de estudos que se voltem para professores que atuem neste nível de ensino, principalmente em se tratando de questões relativas à identidade docente.

Nesse sentido, tendo como pressuposto que existem diferenças entre os professores de 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental, e apoiados no que nos diz Bernstein (apud Forquin, 1992) sobre a forma como a especialização em determinada disciplina confere ao professor uma identidade profissional e cultural, reconheço que a relação com a disciplina de referência configura-se em marca identitária fundamental para os professores do 2º segmento, diferentemente do que acontece com os professores de 1º segmento que lidam com diferentes campos do conhecimento. Assim, a questão posta é: de que maneira estaria se constituindo a identidade profissional do professor das séries iniciais?

Tenho, portanto, como objetivos dessa pesquisa: identificar marcas identitárias desses professores e investigar como essas marcas se constituem e se expressam em um contexto específico, no jogo relacional com os pares e com os “superiores”, bem como os fatores aos quais esses professores atribuem a diferenciação existente.

Definido o problema e o quadro teórico a ser utilizado se fazia necessário estabelecer a melhor maneira de obtenção dos dados e a metodologia a ser utilizada. A opção feita foi a de

identificar uma escola que atendesse ao Ensino Fundamental, nos dois níveis de ensino, primeiro e segundo segmento, que contasse com um quadro relativamente estável de funcionários, por entender que esta estabilidade poderia influenciar nas relações que se estabelecem entre os profissionais.

Com relação à metodologia, optei por trabalhar com entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores, dois de cada nível de ensino, elaboradas de forma que pudesse obter informações relativas à formação inicial e ao exercício da profissão, e questões específicas ao trabalho na escola pesquisada. Contei ainda com entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da escola buscando informações relativas ao exercício de sua função na escola, atribuições e relações estabelecidas com os docentes.

Em meio à definição da metodologia de trabalho, atentei para o fato de que, utilizando somente as entrevistas, muitas informações poderiam se perder ou até mesmo deixar de serem “captadas”. Desta forma, optei por mergulhar com todos os sentidos no dia-a-dia dessa escola na tentativa de buscar compreender, através das tantas lógicas do cotidiano (ALVES, 2003), as possibilidades de constituição das marcas identitárias dos professores das séries iniciais.¹⁶

¹⁶ Tenho clareza que nesse “mergulho” realizado, carregava muito de minha prática e experiência nas funções que havia ocupado em escolas públicas, o que considero ter contribuído para que tivesse um olhar diferenciado para as questões a que me propunha observar.

Capítulo 2 – As identidades em questão

Proponho neste capítulo, discutir o conceito de identidade enfatizando a necessidade de que estejamos atentos a fim de que evitemos seu uso de “forma ingênua” como diz Koselleck (1992).¹⁷ Trabalhando numa perspectiva não essencialista, e apoiada em autores do campo da Sociologia e dos Estudos Culturais, julgo mais adequado utilizar a expressão identidades ou marcas identitárias. Coloquemos então, as identidades em questão.

Como nos aponta Mercer (apud Woodward, 2005, p.19) identidade e crise de identidade, são idéias e palavras bastante utilizadas nos dias de hoje. Segundo o autor, “a identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.” (op. cit.)

Defendendo o conceito de identidade como algo que não é dado, mas que ao contrário vai sendo construída e reconstruída a partir dos espaços e tempos em que se inserem os indivíduos ao longo da vida, entendo que ela é o resultado de sucessivas socializações.

Nesse sentido, assim como tratado por Hall (2005)

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. (p. 108)

Afasto-me do conceito essencialista de identidade por entender que essa concepção julga existir um conjunto de características cristalinas e verdadeiras que são partilhadas por sujeitos que pertencem a um mesmo grupo, não se alterando ao longo do tempo. Concebem ainda, reivindicações de pertencimento e conseqüentemente de exclusão, quem pertence e

¹⁷ Koselleck, autor do campo da história dedicou-se a pesquisas sobre a história dos conceitos. Ver KOSELLECK, Reinhart. *Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, 1992

quem não pertence a determinado grupo tomando como base as marcas identitárias conferidas ao mesmo.

A questão da diversidade aparece na concepção essencialista de identidade como uma forma de estabelecimento de oposições entre “nós” e “eles”. Identidade e diversidade são tomadas como dados ou fatos sociais frente aos quais os indivíduos se posicionam. A diferença é vista aqui como “aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições” (WOODWARD, 2005), incentivando como nos coloca Silva (2005) “um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” que se limitaria ao reconhecimento de sua existência.

Em contrapartida, numa concepção não essencialista a identidade é marcada pela diferença. Ela é relacional, dependendo de algo que esteja fora dela, fornecendo as condições para sua existência.

É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. (SILVA, 2005, p. 74 -75)

Desta forma, as identidades são constituídas a partir da marcação da diferença. Marcação essa, entendida por Woodward como elemento chave no que chama de “sistemas classificatórios”. Segundo a autora, esses sistemas são construídos socialmente e afirmados por meio do discurso e dos rituais implicando quase sempre em distinções na forma de oposições binárias (brasileiros e não brasileiros), onde algumas diferenças são marcadas e outras ocultadas. A identidade não é o oposto da diferença. Ela depende da diferença. Estão intrinsecamente relacionadas (sou brasileiro pois outros não são brasileiros) e são fabricadas “no contexto de relações culturais e sociais” por meio da linguagem. (SILVA, 2005)

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2005, p. 109)

Trazer a essa pesquisa a discussão relativa à constituição das identidades, entendendo-as como fragmentadas, multiplamente constituídas, contraditórias, intrinsecamente relacionadas e marcadas pelas diferenças e pelo sentimento de pertencimento a determinado grupo ainda que não descartadas as contradições existentes em seu interior, tem a intenção de problematizar algumas questões referentes à constituição da identidade profissional do professor.

Pensar a identidade profissional dos professores não me parece possível, ao menos na atualidade, sem pensar numa “crise de identidade” ou numa “perda de identidade”, questões que são apontadas em diversos estudos da área. (COSTA, 1995; NÓVOA, 1995a, 1995b, 1995c; SILVA, 1996; FERREIRA, 1999; BRZEZINSKI, 2002).

Implica ainda pensar que

[...] o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa [...]. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado. Fruto de relações vividas, de uma dada ambiência [...] que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada [...] (GATTI, 1996, p. 88)

Concordo com Gatti e entendo que para além da compreensão e do respeito, as identidades pessoais e sociais necessitam ser vistas como dimensões indissociáveis. Para tanto, Nóvoa (1995b) considera que inserir no debate a impossibilidade de separação entre o “eu pessoal” do “eu profissional” colocando a figura do professor como central, contribui para

que pensemos a questão das identidades para além de um processo homogeneizador dos indivíduos, processo esse que nega as diferenças.

Entendo que a própria idéia da profissão já vem associada a uma “essência profissional”, o que de certa forma reflete-se nas pesquisas e estudos que se inserem no debate da identidade profissional. Não foi possível localizar em nenhum deles, referências diretas à perspectiva não essencialista e à idéia da identidade constituída a partir da diferença. Julgo ser este, um diferencial da pesquisa que realizei esperando oferecer elementos que, de alguma maneira, contribuam para essa discussão.

Em estudo que propunha discutir o trabalho cotidiano de professores e a construção de uma identidade profissional levando em conta os inúmeros fatores que participam da composição dessa identidade, Gatti (1996) defende que “a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral ... afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional” e diz ainda que “associadas à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais”. (GATTI, 1996, p. 85 - 86)

Entendo aqui, que a busca por uma identidade profissional dos professores precisa considerar o caráter não essencialista dessa identidade. Penso que, por tratar-se de um processo de construção, as subjetividades, complexidades e diferentes marcas precisam ser consideradas tanto quanto as características que conferem a esse grupo um sentimento de pertencimento.

A identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1995b) que passa também por questões de ordem pessoal. É necessário, portanto, considerar a história de vida dos indivíduos bem como o contexto social em que esteja inserido. Como nos diz Gatti, “ela (identidade) define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.” (op. cit. p. 86)

Dubar, teórico do campo da sociologia, através de seus estudos reforça o que vem sendo discutido até o momento. Para ele a identidade nunca é dada e sim construída. Analisa esse processo de constituição recusando a distinção entre identidade individual e identidade coletiva. Ressalta que a identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis na medida em que “eu só sei quem sou através do olhar do outro” e também problemática porque “a experiência do outro nunca é diretamente vivida por si”. (DUBAR, 1997, p. 104)

Para o autor

[...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 1997, p. 105)

Afirma que a construção da identidade se dá através de um processo biográfico (identidade para si) e um processo relacional (identidade para o outro), argumentando que o primeiro, processo biográfico, se dá através da construção de identidades pelo sujeito, a partir de suas transações subjetivas com as instituições das quais faz parte. Já o processo relacional pode ser entendido como a construção de identidades a partir de transações objetivas entre os sujeitos e essas mesmas instituições, que visam à aceitação e ao reconhecimento dos pares.

Esses processos não acontecem de forma harmônica. Eles são heterogêneos gerando, portanto, conflitos que exigem frequentemente que estratégias de negociação sejam criadas. Desta forma, recorrem a esquemas de tipificação, os tipos identitários, categorias socialmente aceitas e significativas que servem para identificar a si mesmo e aos outros, sendo variáveis em função dos espaços sociais e temporais a que se aplicam.

Segundo Dubar (1997) o processo de construção das identidades sociais tem como chave a articulação entre as duas dimensões, biográfico e relacional. Considera que o trabalho, o emprego e a formação são elementos centrais para a constituição de processos identitários sociais e profissionais (p. 112). Deste modo, “para realizar a construção biográfica

de uma identidade profissional e, portanto, social os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou de outra em atividades coletivas de organizações” (DUBAR, 1997, p. 115).

Nesse sentido, entendo que a entrada na profissão configura-se como etapa das mais importantes no processo de constituição de identidade profissional, definida através do processo relacional, como um espaço tempo “determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação.” (DUBAR, 1997, p. 118)

Estudos que discutem o processo de constituição da identidade profissional do professor seja através da questão da formação, da socialização ou da experiência profissional (MOITA, 1995; CAVACO, 1995; LÜDKE, 1996; NUNES, 2004; PIMENTA, 2005; DEUS DEU, 2007) têm inserido no debate, ainda que de maneira tangencial em alguns deles, a idéia relacional desse processo.

Retomando o que diz Nóvoa (1995b) sobre o caráter de construção da identidade docente, que permeia a vida do professor desde sua opção pela profissão, passando pela formação e pelos diferentes espaços de inserção profissional, entendo que essas identidades constituídas estão em constante transformação. Em contrapartida, acredito que em cada um dos espaços-tempos percorridos pelos professores lhes são conferidas marcas identitárias que os acompanham durante sua trajetória profissional.

Pensar nesses espaços-tempos como lugar de lutas e de conflitos onde se constitui os modos de ser e estar na profissão docente (NÓVOA, 1995b) é um dos desafios desta pesquisa. Que marcas identitárias estariam sendo constituídas nos espaços de formação, socialização e atuação profissional de professores das séries iniciais? Que reflexos essas marcas estariam provocando em suas práticas? Que identidades esse professor assume possuir? Existiriam marcas negadas por eles?

Entendo que o *ser professor* na perspectiva com que optei trabalhar nessa pesquisa, caracteriza-se pelas marcas constituídas ao longo desse processo identitário (NÓVOA, 1995b). Marcas identitárias que conferem aos sujeitos envolvidos identidades e diferenças que se encontram intrinsecamente relacionadas por serem dependentes. Ser professor das séries iniciais implica compartilhar espaços de formação, instituições escolares, saberes, práticas e experiências. Implica, entretanto, agregar a esse “eu profissional” seu “eu pessoal” reforçando o caráter indissociável dessa relação.

Tardif (2002) autor que vem se dedicando a discutir nos últimos anos a questão dos saberes dos professores também considera que a identidade profissional deve estar associada à história pessoal. Segundo o autor “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento pessoal.” (p. 107)

Concorda com Dubar quando afirma que trabalhar é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho, ressaltando que esse trabalho requer o domínio de saberes, a que atribui “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2002, p. 60)

A dimensão temporal de aquisição dos saberes docentes é evidenciada por Tardif como de fundamental importância. As trajetórias sociais e profissionais, em meio aos espaços de formação, socialização profissional e experiências adquiridas, vão constituindo as identidades, fazendo com que se tornem professores aos seus olhos e aos de seus pares.

Em pesquisa que analisava os percursos de formação docente de professoras portuguesas de educação infantil, Moita (1995) defende que

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se

supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. (p. 114)

Enfatizando o caráter relacional da formação, aqui entendida não somente como formação inicial, ao valorizar a troca de experiências e as interações, a autora não o dissocia da história pessoal dos sujeitos envolvidos nesse processo. Defende que, ao percorrer diversos espaços que atravessam diferentes momentos da carreira, os professores vão construindo sua identidade profissional.

Em se tratando do ingresso do professor na carreira, Lüdke (1996) propõe

“analisar o processo pelo qual o professor desenvolve a sua dimensão profissional, [...] desde a sua trajetória escolar [...] até a sua iniciação e desenvolvimento como professor, no trabalho dentro das escolas.” (p. 6)

O estudo desenvolvido pela pesquisadora abrangia o espaço incluído entre os dois pólos, tantos os de formação quanto os de experiência, assim como o embate entre eles. Seus resultados apontam para a importância das interações entre professores iniciantes e professores experientes no que diz respeito à aquisição de saberes e constituição de identidades.

Nunes (2004) em pesquisa que teve como objeto, o saber da experiência de professores das séries iniciais, propôs-se a investigar suas condições de produção e formas de manifestação na atuação pedagógica. Procurando avançar na discussão sobre a relação entre teoria e prática, valorizando o que sabem e fazem os professores, a autora, dentre outros objetivos, buscou compreender o papel desempenhado pelo saber da experiência na constituição de identidades docentes. Segundo a autora, “o saber da experiência, por ser construído nas condições de vida e de trabalho do professor, a partir das decisões pedagógicas que ele assume, vai contribuir para a constituição de sua identidade profissional.” (p. 52)

Buscando articular as dimensões da formação e da atuação docentes, Pimenta (2005) defende que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo 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*. (p. 19 – grifo meu)

Para a autora, a mobilização dos saberes oriundos de sua formação contribui para que através da investigação da própria atividade, através de seus “saberes-fazer”, os docentes envolvam-se num processo contínuo de construção das suas identidades como professores.

Com base no que diz Tardif (2002) com relação à dimensão temporal na aquisição dos saberes docentes e ainda nos autores acima, através do resultado de seus estudos e pesquisas, reafirmo a importância das trajetórias pessoais, sociais e profissionais dos professores na constituição de sua identidade profissional.

Embora tenha clareza dos desafios postos ao tratar de assunto tão polêmico quanto a questão das identidades, entendo que a compreensão desse processo de constituição pode contribuir, se devidamente inserido no cotidiano escolar, fazendo emergir uma série de outras discussões igualmente necessárias.

Penso que compreender quem “é” o professor sobre o qual tantas pesquisas se interessam, o que pensa sobre sua formação, sobre seus pares, seus alunos, sua profissão, sua atuação, enfim, conhecer um pouco de suas histórias, dos modos como foram se constituindo professores, das marcas deixadas em cada etapa de seu caminho profissional, pode oferecer subsídios para uma reflexão sobre a imagem que se tem atualmente sobre a profissão docente.

Sobre suas identidades, que carregam semelhanças mas que são também marcadas pelas diferenças.

Concordo com Moreira (2006) ao afirmar que em meio a tantas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas nos últimos tempos, as bases da perspectiva essencialista de identidade encontram-se fragilizadas. Pensar as identidades constituídas a partir das diferenças, é sem dúvida, avançar nessa discussão. Entretanto, é preciso não perder de vista que esse é um processo socialmente construído e afirmado por meio de discursos. E que “as condições para a participação no diálogo são assimétricas: há vozes que acabam por se fazer ouvir com mais facilidade, frequência e intensidade.” (p. 20)

Acreditar que no interior das escolas de Ensino Fundamental há vozes que precisam se fazer ouvir foi o grande mobilizador dessa pesquisa. Através dela, busquei oferecer contribuições para que tentemos desconstruir a idéia de que os professores das séries iniciais têm pouco ou quase nada a dizer, como percebi através de uma das frases ouvidas durante o período em que estive na escola: “*Ah, mas o seu interesse é nos professores de 5ª à 8ª, né?*”.

Nesse sentido, utilizar as idéias defendidas por teóricos que operam com o conceito de identidade numa perspectiva relacional, como os da Sociologia, ou numa perspectiva onde a diferença é elemento constitutivo desse conceito, como nos Estudos Culturais, foi determinante na medida em que defini como intenção encontrar, não “a identidade” dos professores mas sim, algumas de suas marcas identitárias.

Capítulo 3 – Conhecendo a escola e os professores da pesquisa

Apresentar de maneira mais detalhada a escola e os professores sujeitos dessa pesquisa é o objetivo desse terceiro capítulo. Busco também expor as razões que me levaram a realizar determinadas opções em detrimento de outras possíveis, os conflitos e dúvidas advindos desse processo, bem como as limitações e possibilidades com as quais me deparei.

Realizar uma pesquisa implica enfrentar desafios teórico-metodológicos que quando explicitados, longe de se tornarem o cumprimento de uma formalidade, têm como objetivo permitir que outros compreendam a maneira pela qual a mesma foi sendo construída e em que bases o pesquisador encontrou os resultados que mais tarde serão apresentados. (ZAGO et. al., 2003)

O tamanho da amostra que comporia a pesquisa foi uma das questões com a qual me preocupei por um longo tempo. A dúvida sobre a confiabilidade dos dados obtidos através dos professores de uma escola me levou a inúmeras reflexões sobre as quais concluí que as generalizações extrapolam os objetivos dessa pesquisa. Apoiada em Alves-Mazzotti (2006), esta pesquisa “constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados...” (p. 650)

Desta forma, considero importante explicitar os critérios que me levaram às opções que fiz, demonstrando tratar-se de “uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650) e que, portanto, a qualidade dos dados obtidos através dos instrumentos e análise tornou-se muito mais importante do que a quantidade dos mesmos.

3.1 O caminho até a escola e os professores

Para a seleção da escola onde pudesse realizar a pesquisa, precisava estar atenta aos critérios que havia previamente selecionado e a especificidades que, somente ao longo do processo, foram se apresentando.

Tinha como um dos critérios, que a escola atendesse aos dois segmentos do Ensino Fundamental pois, tendo como pressuposto que existem diferenças na constituição da identidade desses professores, tornava-se imprescindível um estudo que pudesse, através dos instrumentos elaborados, contar com parâmetros de comparação. O próximo passo consistia em definir a região em que a escola estivesse inserida, e nesse caso optei por um bairro que me fosse de fácil acesso.

Um segundo critério dizia respeito ao tempo de permanência dos professores na escola por considerar que o fato de possuir um quadro docente relativamente sem alterações favoreceria, aos docentes, o estabelecimento de vínculos tanto com a instituição quanto entre os pares, o que poderia interferir nos resultados encontrados.

Parti então para o contato com colegas de trabalho e de curso que pudessem auxiliar indicando escolas conhecidas que atendessem a esses critérios. Tive rapidamente a indicação de quatro instituições que atendiam aos critérios previamente estabelecidos.

Numa primeira análise, descartei uma das indicadas por ser uma escola fisicamente muito grande o que possivelmente dificultaria uma observação precisa e detalhada como a exigida por minha opção teórico-metodológica, em virtude dos limites impostos pelo cronograma de trabalho que se encontrava em fase bastante adiantada.

Restaram-me três escolas como opção que assemelhavam-se bastante entre si. Optei então por iniciar os contatos, a princípio telefônicos, para agendar as visitas onde apresentaria

a pesquisa, seus objetivos e metodologia de trabalho, em busca de uma escola que acolhesse a pesquisa.

Foi com muita surpresa que consegui agendar uma conversa com a Direção da primeira escola que fiz contato. Acreditava encontrar certa dificuldade até mesmo para uma conversa inicial pelo fato de muitas escolas da Educação Básica receberem com receio propostas de pesquisas vindas da Universidade. Por um período bastante longo, muitos pesquisadores detiveram-se na busca pela falta, pelos equívocos e falhas docentes e discentes, pela ineficiência da gestão, enfim, por tudo aquilo que as escolas possuíssem de ruim, de modo que as pesquisas, identificando os “erros” pudessem apontar os “caminhos corretos”. Segundo Zeichner (1998) “[...] a falta de entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica sobre educação é a frequência com que eles se vêem descritos de forma negativa.” (p. 210)

Entretanto, “alguns pesquisadores universitários estão começando a sentir uma obrigação ética de se engajar nesse diálogo” (ZEICHNER, 1998, p. 212) voltando-se para pesquisas que valorizem e fundamentalmente estejam atentas “às complexas circunstâncias vivenciadas” pelos docentes no cotidiano escolar. Pesquisas como as de Monteiro (2002, 2007) e Nunes (2004) são excelentes exemplos de trabalhos que têm buscado investigar a ação docente através de seus saberes e práticas, contribuindo e oferecendo “aos professores e demais interessados uma forma de fortalecer sua luta pela afirmação da docência como ação reflexiva e transformadora”. (MONTEIRO, 2007, p. 31)

No primeiro contato que tive pessoalmente com a Direção da escola, fui muito bem recebida. Nossa conversa transcorreu em meio a muitas interrupções, tendo em vista os inúmeros imprevistos que ocorrem no dia-a-dia, além da movimentação natural de uma escola que atende a crianças e adolescentes. Porém, foi possível perceber a atenção e o interesse demonstrados durante o tempo em que conversávamos. Expostos os objetivos da pesquisa, a maneira como pretendia trabalhar e o tempo que permaneceria na escola recebi autorização

para iniciar a pesquisa. Fui apresentada à Coordenadora Pedagógica da escola, que assim como a Diretora me recebeu de maneira bastante atenciosa, colocando-se a disposição para qualquer tipo de auxílio e participação. Como necessitaria de uma pessoa da equipe técnica participando diretamente da pesquisa, optei por eleger a Coordenadora este sujeito por entender que sua atuação estaria mais diretamente ligada ao corpo docente e que, portanto suas contribuições e informações poderiam ser preciosas. Uma etapa estava cumprida. Estava aceita e acolhida.

Num segundo momento, precisava delimitar minha amostra. Previamente havia definido que trabalharia com quatro professores, dois de cada segmento de ensino. Adotei como procedimento nessa fase, solicitar à Diretora a indicação de profissionais que, em sua opinião, poderiam aceitar participar da pesquisa. Recebi os nomes e parti para o contato com os indicados.

Todos os professores indicados pela Direção da escola, após serem apresentados aos objetivos da pesquisa, sua metodologia e forma de participação, bem como o caráter confidencial das informações e a preservação da identidade dos sujeitos, aceitaram fazer parte do estudo. Em nenhum momento percebi reservas, dúvidas, insegurança ou desconfiança, o que de certa forma, promoveu um clima de confiança e respeito entre as partes que considero fundamental uma vez acreditar que

“as relações entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa devem eliminar ao máximo os constrangimentos, a dissimulação e qualquer tipo de receio por parte desses últimos, em função da qualidade dos dados recolhidos e das descobertas da investigação.” (TEIXEIRA, 2003, p. 86)

Pesquisa aceita pela escola e pelos professores, era chegada a hora de iniciar o trabalho de campo.

3.2 A escola em que se insere a pesquisa

Realizei então esta pesquisa, numa escola pública situada em bairro na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, visto como dos mais tradicionais da cidade e de urbanização mais antiga embora originalmente fosse uma região de chácaras. O terreno da escola foi, inclusive, doado por um proprietário de uma dessas chácaras para que nele fosse construída uma escola pública para a cidade.

Segundo dados do IBGE (2000), a população gira em torno de 163.000 habitantes. Embora seja considerado um bairro de classe média, a região, como muitas da cidade do Rio de Janeiro, abriga um número bastante alto de favelas, nove no total.

O bairro conta com um expressivo setor de comércio, serviços, hospitais, clínicas, escolas, universidades, sendo atendido por dezenas de linhas de ônibus e por estações de metrô. Abriga importantes construções históricas dentre elas igrejas, escolas e antigas residências, muitas hoje tombadas pelo Patrimônio Histórico.

A escola foi fundada em 1966 e possui em amplo acervo sobre sua história e também sobre a vida de sua patrona, doados pela família da mesma. Encontra-se construída numa rua predominantemente residencial, em meio a grandes edifícios que, por estilo e aparência, indicam ser habitados por pessoas de nível social elevado.

O prédio é de alvenaria, em estilo “caixote”, com três andares. No primeiro, fica a área administrativa: secretaria, sala da Direção, sala de professores, banheiros discentes, cozinha e um refeitório. Nos andares superiores ficam as salas de aula, num total de onze, além de uma sala que funciona como sala de leitura/biblioteca, sendo uma professora responsável por seu funcionamento. A estrutura física do prédio e o mobiliário escolar podem ser considerados em bom estado de conservação. Não possui quadra esportiva ou qualquer área externa destinada a atividades desse tipo, ou mesmo para melhor circulação dos alunos em horários de recreio,

por exemplo. Esta é, inclusive, uma das maiores reclamações feitas pelos profissionais entrevistados com relação à escola, a questão do espaço físico precário.

À época da realização da pesquisa, a escola funcionava em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo a cerca de 660 alunos distribuídos em dezoito (18) turmas do Ensino Fundamental, sendo cinco (5) de primeiro segmento e treze (13) de segundo segmento. Não há qualquer tipo de separação física entre os segmentos no que diz respeito aos turnos, ou mesmo quanto ao andar/sala ocupado, contrariando o que vem sendo apontado em algumas pesquisas (DEUS DEU, 2007) o que foi considerado por mim como um dos pontos positivos da escola. Há três turmas de primeiro segmento no primeiro turno e duas no segundo turno.

Segundo as informações obtidas durante a permanência na escola, os alunos são oriundos, em sua maioria, de comunidades carentes da região. Entretanto, recebe também um número cada vez maior de alunos com origem em famílias que têm passado por crises financeiras e, por este motivo, têm migrado seus filhos de escolas privadas para escolas públicas.

A escola consegue estabelecer uma boa relação com a comunidade, pais e alunos, sendo bastante respeitada por todos e considerada uma escola de excelente qualidade onde os mesmos se orgulham de ter os filhos matriculados. Segundo depoimento de professores e membros da equipe técnico-pedagógica, a escola goza de certo prestígio com relação às demais escolas da região. Resultados obtidos em avaliações promovidas pelo Governo Federal no ano de 2005¹⁸ comprovam um bom desempenho dos alunos da escola, de 4ª e 8ª séries, que estiveram acima da média nacional, estadual e municipal nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, caso dos alunos de 8ª série e com pequenas variações, acima ou abaixo, no caso dos alunos de 4ª série. Embora tenha clareza de que esses dados não refletem

¹⁸ Os alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental realizaram no ano de 2005 avaliações de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas) que compunham o Sistema de Avaliação da Educação Básica, promovidas pelo Governo Federal. Dados obtidos no site www.provabrazil.inep.gov.br

de forma integral o trabalho pedagógico realizado pela escola, considero que, em alguma medida, dão mostras do mesmo.

Durante o período em que estive presente, acompanhando a rotina da escola em momentos variados (Reuniões Pedagógicas, Conselho de Classe, Festa Junina e dias letivos sem nenhum tipo de evento em especial), pude perceber que, por atender predominantemente à turmas de segundo segmento, e pelo fato de nesse nível de ensino a movimentação de entrada e saída dos professores acontecer a cada cinquenta minutos, ou no caso de aulas geminadas a cada uma hora e quarenta minutos, há também uma movimentação bastante grande e “barulhenta” por parte dos alunos que, aproveitando-se dos momentos em que ainda não há um professor na turma, saem das salas, concentrando-se nos corredores e escadas, sendo necessário muitas vezes que alguma pessoa da secretaria da escola precise intervir. Ainda assim, não presenciei qualquer tipo de indisciplina que possa considerar como caso grave, embora tenha relatos de algumas turmas e alunos que apresentavam problemas com relação a esta questão.

Um outro ponto que imprimia à rotina escolar uma “movimentação” diferenciada era a implantação do regime de organização das turmas em ciclos que vinha sendo proposta pela Secretaria de Educação da cidade. Embora as escolas trabalhassem desde o ano 2000 com o regime de ciclos para os três primeiros anos de escolaridade (1º Ciclo) e com as demais turmas seriadas (de 3ª à 8ª série), no ano de 2007 foi implantado o regime ciclado para todos os anos, havendo na verdade uma extensão do sistema.

A mudança encontrou bastante resistência de muitos professores que promoveram atos públicos e paralisações, conseguindo destaque na imprensa e a adesão de políticos da cidade que se mostraram contrários à proposta. Muitos, inclusive alguns dos professores entrevistados por mim, diziam não ser contrários ao regime ciclado mas sim à maneira como vinha sendo conduzida, pela Secretaria, essa implantação.

“Foi uma implantação autoritária. Sem nenhuma preparação anterior. Não houve reciclagem adequada dos professores, não houve investimento na estrutura [...]” Prof. Marcelo

“Acho assim que, não sou contra a implantação do ciclo, não sou a favor dos ciclos porque eu não conheço os ciclos. Eu não sei o que é. Eu simplesmente não sou contra ou a favor do ciclo porque eu simplesmente não entendo o que é isso. Eu não me considero nem burro mas acontece que não houve nenhum trabalho de reciclagem decente, honesto, sério, profissional, [...] em nos instruir sobre isso.” Prof. Marcelo

“Eu acho que ... é uma boa idéia, inadequada para a nossa clientela.[...] Eu acho extremamente inadequado ciclo com uma turma com 40 alunos.[...] Eu acho que a gente está dando um passo muito maior do que as nossas pernas.” Profª. Jane

“Eu acho que o maior problema é esse. Não é nem essa questão: ah, é ciclo, ah, é aprovação automática ou não. Eu acho que é aquela questão da gente estar seguro do que a gente está fazendo.” Profª Susana - Coordenadora

As questões apontadas pelos professores do Rio de Janeiro como fatores que dificultariam o trabalho a ser realizado num regime de ciclos como a adequada formação em serviço, condições materiais da escola, número de alunos nas turmas etc., aparecem ou apareceram em muitas cidades e estados brasileiros que fizeram a opção por esse regime, caso de Minas Gerais, como nos indica Nunes (2004).

Essa discussão esteve presente em muitos dos momentos que acompanhei, no entanto, por tratar-se da implantação do regime de ciclos no segundo segmento, percebia-se um desconforto bastante superior dos professores que atuam nesse nível de ensino em comparação aos professores do primeiro segmento, onde tratava-se de uma extensão.

3.3 Os professores sujeitos da pesquisa

A escola conta em seu quadro docente com um número bastante superior de professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, o segundo segmento, o que se justifica em princípio pelo maior número de turmas e também pelo fato desses professores ministrarem aulas de disciplinas específicas nessa modalidade de ensino. No caso das séries

iniciais, as turmas são atendidas por somente um professor. Desta forma a escola conta com cinco professores regentes de turma neste segmento.

Como exposto anteriormente, esta pesquisa contou com quatro sujeitos, sendo dois professores de primeiro segmento e dois professores de segundo segmento, além da Coordenadora Pedagógica. Apresentarei aqui, cada um dos sujeitos com base nas informações colhidas na primeira parte das entrevistas que realizei, em que busquei dados como formação e experiência profissional.

A professora Carina¹⁹

Carina é professora do primeiro segmento na escola. Tem 58 anos de idade e 21 anos de magistério. Formou-se no antigo Curso Normal, cursando pouco tempo depois Pedagogia numa Universidade pública da cidade. Destaca em seu depoimento que teve “*um caminho diferente de muita gente*”.

Após ter feito o curso “Científico”, casou-se e teve duas filhas. Alguns anos depois, seu marido, por ser militar, foi transferido para a região norte do país, para onde mudou-se com toda a família.

A distância dos parentes e o início da fase de escolarização das filhas serviram de incentivo para que Carina retornasse aos estudos. Buscando aliar seus cuidados destinados às filhas ainda pequenas e o desejo de uma atividade acadêmica, Carina resolveu cursar o Normal na mesma escola em que as filhas estudavam. E durante essa formação foi se “descobrimo” professora.

E eu comecei a gostar, entendeu? De estudar, do estudar, e dali para sala de aula ... comecei a ver que eu dava uma boa professora ... É uma coisa que vai aparecendo aos pouquinhos. Eu não sonhei com isso. A vida foi me levando para isso. E cada vez mais eu fui gostando, entendeu? Eu acho que eu tive um caminho diferente de muita gente.

¹⁹ Todos os nomes utilizados são fictícios a fim de que seja preservada a identificação dos professores.

Carina revela não ter “escolhido” o magistério. Segundo ela, nunca havia pensado em ser professora.

Nunca pensei nisso, é por isso que eu estou te dizendo que ... nunca pensei. É ... isso aí surgiu quando eu tinha já uns vinte e poucos anos. Eu não fui professora jovem. Eu primeiro casei, tive duas filhas para fazer o Normal.

Questionada então, sobre os motivos que a levaram ao magistério, Carina diz:

Olha eu acho que essa pergunta eu não sei nem ... Porque já está com a gente, não tem ... eu não escolhi, eu fui escolhida. Eu acho assim ... eu gostava, eu via, eu gostava. E ... eu resolvi ser. Foi assim, é ... não foi imposição, não foi necessidade, foi por gostar.

Pesquisadora: Vocação então? Você diria que é vocação?

Não sei se a palavra é essa não. Não sei se a palavra é vocação, não sei. Eu me sinto bem numa sala de aula, eu me sinto bem com crianças, eu me sinto bem conversando com pais, eu me sinto bem curtindo os livros e fazendo eles curtirem, então eu não sei ... não sei se a palavra é vocação não. Eu curto isso.

Retornando ao Rio de Janeiro, Carina iniciou sua vida profissional na rede privada trabalhando em cursos preparatórios para concursos de escolas técnicas, militares e federais. Após sete anos trabalhando nessas instituições, em busca de estabilidade, resolveu iniciar carreira em escolas públicas. Diz ter se apaixonado pela primeira escola em que trabalhou, onde permaneceu por também sete anos, tendo que abandoná-la por recomendações médicas (o barulho dos arredores e da própria escola vinham causando danos à sua audição).

Carina trabalha na escola que pesquisei há nove anos no turno da tarde, atendendo à época uma turma de 1ª série, e numa outra instituição pública pela manhã.

A professora Jane

Jane é também professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental na escola, trabalhando como regente de uma turma de 4ª série no turno da tarde e exercendo uma função administrativa no turno da manhã.

Tem 53 anos de idade e 23 anos de magistério, sempre dedicados à escola pública. Sua formação se deu primeiramente no Curso Normal, seguido de Especialização em Deficientes Auditivos. Na graduação, cursou a Faculdade de Comunicação Social, deixando parcialmente a área da educação. Parcialmente pois, segundo Jane,

[...] de uma certa forma tem a ver. Porque em Comunicação Social a gente aprende a atingir o público alvo, né? Então, no fundo tem a ver.

Retornou à sua formação na área de Educação ao realizar curso de Pós Graduação em Administração Escolar.

Jane é de uma família onde “tradicionalmente” todas as mulheres se formavam professoras. Esse foi o caminho trilhado por sua avó, mãe, irmã e o seu próprio, que diz nem ter pensado na hora de optar por uma profissão.

De repente eu não vou nem saber (o motivo da opção) porque é tradição da minha família. Todas as mulheres são professoras desde a minha avó. Então a gente nem pensa na hora de optar. Todas, não tem uma. São professoras, diretoras de escola, supervisoras e por aí vai. E aí, eu só parei um pouquinho quando fui fazer Comunicação Social, aí eu quis diversificar um pouquinho mas voltei.

Trabalha na escola pesquisada desde 1993 e, diferentemente de Carina, já atuou em diversas funções administrativas na escola e também fora dela, durante período de quatro anos em que trabalhou em outros órgãos públicos sempre ligados à educação. Ao falar sobre sua relação com a escola Jane diz: “*Eu tenho uma história de amor com essa escola*”.

A professora Karla

Karla é professora de Língua Portuguesa, atuando no segundo segmento do Ensino Fundamental. Tem 42 anos de idade e 26 anos de profissão. Começou a lecionar aos 16 anos enquanto ainda cursava o Normal. Terminando o curso, fez ainda os Estudos Adicionais que habilitavam o professor ao trabalho com o chamado Pré-Escolar. Segundo Karla, sua intenção

ao cursar o Normal era justamente chegar ao Adicional, pois seu sonho sempre foi trabalhar com o “jardim de infância”.

Eu fiz (o Curso Normal) porque eu queria começar a trabalhar cedo, ajudar a família e também porque eu queria fazer a especialização. Que o meu sonho era trabalhar mesmo com Maternal e Jardim. Então eu fiz o Curso Normal não trabalhei, aí fiz a especialização, já estava trabalhando, com Maternal depois Jardim. Então foi realmente uma identificação.

Após trabalhar por cerca de dez anos em instituições privadas nesse nível de ensino, decidiu cursar a Faculdade de Letras (Português – Literatura). Terminado o curso, ainda na rede privada, iniciou seu trabalho dando aulas de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental. Ao ser questionada sobre sua opção pelo trabalho em outro segmento de ensino, Karla diz

É, eu queria fazer uma faculdade para me preencher assim, não profissionalmente, mas como pessoa. É como se fosse um fortalecimento pessoal. É... e aí como eu sempre gostei muito de Português, sempre gostei muito de ler e escrever, eu achei que Letras tinha tudo a ver comigo. Mas quando eu comecei a fazer a faculdade eu também achava que não ia lecionar. Eu já sabia o que era o magistério, me identificava com o magistério, porque a gente vai pegando amor, né? Sempre trabalhei em escolas particulares muito boas e sempre fiquei muito tempo, muitos anos trabalhando nessas escolas, então eu já me identificava com o meu trabalho. Mas eu em princípio eu não pensava assim: eu vou lecionar.[...] Só que o tempo foi passando, o curso foi passando, aí surgiu a vontade de fazer algo diferente, entendeu?

Trabalha na rede pública há treze anos e na escola pesquisada há pouco mais de um ano, atuando em três, das quatro séries do segundo segmento no momento. É, dos participantes da pesquisa, a única professora que trabalha somente nessa instituição escolar, ainda que fazendo dupla jornada de trabalho.

O professor Marcelo

Marcelo, o único representante do sexo masculino, tem 42 anos de idade e 17 anos de magistério. É graduado em Ciências Sociais, com cursos de Pós Graduação (especialização e mestrado) na área de Filosofia.

Na escola pesquisada, ministra aulas de História uma vez que, ao concluir sua graduação em Ciências Sociais nos anos 80, lhe foi conferida permissão, através do Ministério da Educação, para o trabalho, no antigo 1º grau, com a disciplina História.

O início de sua carreira se deu na rede privada, onde ainda trabalha ministrando aulas de Sociologia, ingressando na rede pública há 15 anos.

Marcelo tem em sua trajetória profissional anterior ao ingresso no magistério, atividades voltadas para a área de pesquisa, que segundo ele, teria sido sua opção profissional.

Eu queria trabalhar em pesquisa mas a bolsa de pesquisa que eu tinha foi interrompida por motivos lá da instituição, nenhuma razão assim da pesquisa em si mas um corte de despesas por parte do CNPQ, que era ligado ao museu que eu trabalhava e aí eu fiquei sem a bolsa e resolvi procurar emprego na área do magistério, não era meu objetivo inicial mas acabou se tornando a minha principal profissão hoje.

Ao desligar-se do projeto em que trabalhava, acabou ingressando, ainda durante a graduação, no magistério embora mantivesse a área da pesquisa como de sua preferência.

É, eu já no final da graduação eu tive uma experiência muito interessante como professor mesmo não estando formado ainda, estando no último ano, eu dei aulas para médicos numa residência médica de medicina popular, e lá eu dei aula de Ciências Sociais e ... dei aula de Sociologia, dei aula de Antropologia, para esses profissionais [...] Mas a minha área continuava sendo a preferência pela pesquisa.

Entretanto, durante essa experiência, Marcelo relata que

[...] aí eu já vi que eu ... eu achava interessante. Realmente eu achei a profissão bastante interessante ... Oh, eu diria que eu acho que eu tenho um certo jeito pro negócio.

Marcelo trabalha na escola há 10 anos e atende a todas as séries do segundo segmento, seja ministrando aulas de História ou dinamizando grupos de estudos de alunos, atividade inserida no currículo escolar das escolas públicas do Rio de Janeiro durante o ano em que a pesquisa foi realizada. Em função da implantação do regime de ciclos em todo o Ensino Fundamental, esse grupo de estudos teria como objetivo funcionar como um espaço de

incentivo à aprendizagem e à autonomia dos estudantes através de atividades de pesquisa, trabalhos em grupo ou outras com objetivo semelhante.

A professora Susana

Susana é a Coordenadora Pedagógica da escola. Tem 31 anos de idade e 10 anos de magistério. Exerce a função, para a qual foi convidada pela Direção logo após ter chegado à escola, há pouco mais de três anos. Anteriormente, dava aulas no primeiro segmento em escola pública na zona oeste da cidade, sendo transferida para a escola atual, mais próxima de sua residência, ao engravidar.

Formou-se no Curso Normal e iniciou sua carreira na rede privada. Ingressou na rede pública há oito anos, enquanto cursava Faculdade de Matemática. Embora licenciada nunca trabalhou como professora de Matemática.

Por exercer a função de Coordenadora há pouco tempo e também por não ter formação em Pedagogia considerando portanto que não é “*formada na função de Coordenadora Pedagógica*”, Susana relata que consegue achar mais pontos positivos em seu trabalho em sala de aula, local onde, segundo ela, se “*sentia muito à vontade*”. Entretanto, percebe que tem “*caminhado na função*”, tendo “*mais ambiente com a coordenação, mais idéias*” e “*conseguido fazer um trabalho melhor*”.

Seu depoimento revela as muitas tarefas que exerce na escola

É, (a) coordenadora tem as atribuições dela que seriam supervisionar o trabalho pedagógico dos professores, o trabalho pedagógico da escola, dar uma assistência às turmas, mas como o quadro de funcionários [...] não é completo, acontecem coisas assim, não tem inspetor para todos os turnos, não tem alguém na secretaria que possa ficar à disposição, então a gente termina fazendo um pouquinho de cada um para ajudar. Então a gente termina fazendo alguns trabalhos administrativos, alguns trabalhos disciplinares, e alguns trabalhos de dia-a-dia mesmo de escola, atender um pai, uma mãe. [...] Então, fica dividido, você termina também atendendo pai, atendendo aluno, dando reuniões para professores, indo a reuniões fora da escola, termina fazendo várias ... tendo várias atribuições.

A professora Susana encontra-se, segundo Huberman (1995) que dedicou-se ao longo de vários anos ao estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores, na fase da carreira denominada “a fase de diversificação”.

Nesta fase ao contrário das anteriores, a entrada na carreira e a fase da estabilização já apresentados anteriormente no primeiro capítulo, os percursos individuais parecem exercer forte influência levando os professores a lançarem-se numa série de experiências pessoais, “diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos”, a se mostrarem “os mais motivados, os mais dinâmicos”, partindo, muitas vezes, em busca de novos desafios. (HUBERMAN, 1995, p. 41-42)

Já a próxima fase, denominada “pôr-se em questão” localizada “em termos não muito precisos” ao “meio da carreira”, um período que se situa entre o 15º e 25º ano de profissão, é onde se encontram os demais professores da pesquisa que realizei.

[...] pôr-se em questão corresponderia a uma fase [...] durante a qual as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. (HUBERMAN, 1995, p. 43)

Entretanto, o autor salienta que não foi possível comprovar através de pesquisas que todos os professores passariam por essa fase. Isso seria determinado, ou ao menos influenciado, por questões sociais como características da instituição escolar, os acontecimentos pessoais, o contexto político e econômico vivenciado.

No caso dos sujeitos dessa pesquisa, identifiquei através de seus relatos alguns momentos em que o “pôr-se em questão” se faz presente.

[...] em primeiro lugar eu acho que a educação formal, a educação da escola ela precisa passar por uma revolução. Eu acho que esse formato da escola que eu não sei há quantos anos se remota, há quantos anos, esse tipo de sala de aula, com essa organização espacial, eu falo até de aspectos físicos, aspectos logísticos de se trabalhar. Prof. Marcelo

Ser professor hoje é ter muita coragem, até pra não ser morto em sala de aula, tá? Quando eu digo coragem é coragem mesmo. Porque se rouba professor mesmo, em São Paulo, graças a Deus aqui no Rio não, mas em São Paulo já se mata professor, né? Então tem que se ter coragem para ser

agredido todo dia, é ... e ter um auto-controle muito grande para que você não devolva essa agressão da mesma forma. Esquecer um pouquinho nesse momento que você é um ser humano e colocar acima disso o profissional que você é para conseguir superar essas agressões e não devolver da mesma forma. É ser psicólogo, é ser, como eu já te falei, assistente social e é ser pai e mãe também. Ser professor hoje é isso. Prof^a Jane

Em contra partida, localizamos na fala desses mesmos professores, um profundo comprometimento com a profissão docente evidenciado por suas preocupações com o trabalho e principalmente com seus alunos.

Mas apesar de tudo isso eu quando entro em sala de aula eu procuro fazer o melhor possível dentro dos recursos que eu tenho para utilizar. Procuro usar todos os recursos que eu tenho à minha mão para tornar a aula a melhor coisa possível, não deixo isso me desmotivar, não deixo isso atrapalhar a qualidade de aula porque eu tenho um compromisso também comigo. Tenho um compromisso comigo mesmo de orgulho próprio, de querer dar o melhor de mim para aqueles alunos [...] eu estou lidando com seres humanos não é brincadeira, é um trabalho de muita responsabilidade. Prof. Marcelo

Porque eu jamais vou deixar de tentar educar um aluno. Jamais eu vou deixar passar batido uma atitude com a qual eu não concordo. Uma atitude de vida, social que eu ache errado, vou ver um aluno fazendo e vou me calar. Eu não consigo fazer isso, entendeu? Então eu acho que eu vou morrer um profissional de educação. Prof^a Jane

Professores que questionam-se e que têm certezas. Com diferenças e semelhanças no que diz respeito à formação, tempo de atuação, experiências, modos de ser, atuar. São esses os sujeitos que, com suas muitas contribuições, me ajudaram a refletir sobre as questões a que me propus.

Capítulo 4 – Constituindo marcas identitárias – o papel da formação inicial e da socialização profissional

A procura por pesquisas que tivessem como objeto de estudo a questão da identidade profissional de professores nos últimos anos (1996 a 2006) indicou-me um crescente interesse pelo tema.²⁰ Foram identificados, no total, trezentos e setenta e sete (377) trabalhos, entre dissertações e teses, sobre o assunto (passando de treze em 1996 para sessenta e nove em 2006).

No entanto, refinando minha busca, em se tratando de pesquisas que se referissem a identidades de professores das séries iniciais, tive como número total, quarenta e dois trabalhos. Embora esse número possa sofrer algum tipo de variação em função da busca ter se dado através dos resumos publicados e os mesmos, por vezes, não explicitarem com exatidão os sujeitos envolvidos, considero que contar com cerca de 11% do total de trabalhos relativos ao tema, indica ser, este nível de ensino, ainda pouco explorado no que se refere à questão das identidades. É necessário ainda ressaltar que as pesquisas foram realizadas sob diferentes perspectivas e aportes teóricos, discutindo a questão da construção de identidades inserida em espaços como o da formação inicial, da formação continuada, de socialização profissional.

No que se refere à pesquisa que realizei, revisei as discussões relativas à formação docente por considerar que durante o processo formativo são constituídas marcas identitárias importantes, no entanto, busquei analisar como as mesmas se expressam na atuação profissional dos professores das séries iniciais. Dessa forma, entendo ser fundamental analisar simultaneamente outras dimensões: a instituição de trabalho, o exercício da atividade e os saberes profissionais dos docentes.

²⁰ Busca realizada através do Portal de Banco de Teses da CAPES.

Nesse sentido, e convicta de que identidade profissional e atuação docente estão intrinsecamente relacionadas, na medida em que um profissional “em crise” ou “sem identidade” tem sua atuação muitas vezes prejudicada ao sentir-se desprestigiado, desvalorizado, “com muito a aprender e pouco saber”, julgo relevante a pesquisa a que me propus.

Minha convicção foi confirmada no primeiro contato que tive com os professores da escola em que realizei a pesquisa os quais se encontravam em Reunião Pedagógica.

Esses encontros envolviam todos os professores das séries finais semanalmente e, os das séries iniciais, quinzenalmente. Dessa forma, a cada quinze dias, os dois segmentos estavam reunidos, caso do encontro a que me refiro. As reuniões semanais com professores das séries finais aconteciam em dois grupos em função da grade de horário de aulas. Quanto aos professores das séries iniciais, quinzenalmente participavam das reuniões junto a um dos grupos das séries finais (invariavelmente o mesmo).

O momento era ainda de reconhecimento mútuo e a presença de uma pessoa desconhecida pelo grupo gerava bastante curiosidade sobre a origem, intenção e motivos que me levavam até ali. Alguns, ao chegarem, iam questionando aos que ali já se encontravam de quem se tratava. Outros, aproximavam-se e faziam diretamente as perguntas que desejavam. Foi o caso de uma das professoras, que mais tarde identificaria como uma das indicadas pela Direção para participar da pesquisa.

Terminado o primeiro horário em que alguns professores haviam se reunido, os mesmos deixavam a sala onde acontecia a reunião encaminhando-se para as salas de aula. Um novo grupo realizava o movimento contrário. Ao chegar à sala, uma professora sentou-se ao meu lado e iniciou gentilmente uma conversa perguntando: “*Você é estagiária?*” Respondi que cursava o Mestrado e estava na escola realizando uma pesquisa. Ao que a professora prontamente me disse: “*Ah, mas o seu interesse é nos professores de 5ª à 8ª, né?*” Expliquei,

para surpresa da professora, que desenvolvia uma pesquisa que tinha como sujeitos os professores das séries iniciais. Perguntei seu nome e com que série trabalhava. E a professora disse chamar-se Carina e trabalhar com a 1ª série.

Considero ser este um bom exemplo do que venho apontando ao longo desta pesquisa. A professora Carina, professora das séries iniciais, ao se deparar com alguém que realizava uma pesquisa, imediatamente acreditou se tratar de algo relacionado ao segundo segmento do ensino fundamental. Por quais razões a professora teria tal pensamento? Por que não pensar em si mesma como alguém que despertaria interesse como sujeito de pesquisa?

Buscar os elementos que caracterizam as relações entre professores dos dois ciclos do ensino fundamental, na visão dos mesmos, e de que maneira tal relação interfere na construção das identidades profissionais, foi o objetivo da pesquisa realizada por Deus Deu (2007) e apresentada em sua dissertação de mestrado.²¹

Nesse estudo, a autora trabalhou com a hipótese de que as visões que os professores de um grupo têm do outro, nesse nível de ensino, contribuem para o afastamento ou para a aproximação entre eles, com conseqüências na visão que expressam do trabalho docente realizado por cada um dos grupos. O trabalho na perspectiva relacional entre os professores dos dois segmentos do Ensino Fundamental, praticamente inexistente no campo, torna a pesquisa fértil no que se refere à possível contribuição com relação à compreensão de marcas específicas atribuídas a cada um desses grupos. Embora os resultados encontrados ofereçam contribuições, a perspectiva adotada diferencia-se da minha pois afasto-me da idéia, ainda presente em pesquisas acadêmicas, que busca encontrar culpados (comumente os professores) e conseqüentemente suas culpas, erros ou faltas.

Através da realização de grupos focais com os professores, a pesquisa constatou que falta integração entre os professores dos dois ciclos e que os mesmos “parecem estar

²¹ A pesquisa foi realizada no estado de São Paulo, que adotou a nomenclatura ciclos I e II do ensino fundamental.

habituaados a fazer parte de grupos distintos; as tensões entre os grupos parecem já estar institucionalizadas” (DEUS DEU, 2007, p. 165) e ainda, que é bastante comum a atribuição de “faltas” e “erros” de um grupo ao outro grupo. A pesquisadora, não promove a problematização dessa questão, ao contrário parece compartilhar essas idéias.

Outra pesquisa, realizada por Truzzi (2001) e também apresentada como dissertação de mestrado, diz respeito à ruptura existente entre um ciclo e outro do Ensino Fundamental. Intitulada “Eles são analfabetos, como posso ensiná-los? A ruptura entre a 4ª e a 5ª série e seus professores”, a pesquisa teve como objetivo investigar como os professores de 4ª e 5ª série do ensino fundamental de escolas públicas de São Paulo avaliam, caracterizam ou interpretam as habilidades e/ou dificuldades de seus alunos.

Realizando entrevistas com dez professores, quatro da 4ª série e seis com professores de 5ª série (um de Matemática, dois de Língua Portuguesa, um de História, um de Geografia e um de Ciências), a pesquisadora diz que os resultados encontrados sugerem diferenças na concepção do papel docente e de alfabetização entre os professores dos dois ciclos.

As pesquisas de Deus Deu (2007) e Truzzi (2001) oferecem contribuições a esta pesquisa no sentido de que propõem investigações que têm como sujeitos os professores das séries iniciais, buscam marcas que identifiquem esse grupo e que em alguma medida o diferenciam de outro, promovendo análises numa perspectiva relacional entre os mesmos.

Morais e Jesus (2000) realizaram pesquisa em que procuravam identificar pistas sobre a constituição da identidade docente de professoras de educação infantil e séries iniciais, utilizando como metodologia a história oral de vida.

O objetivo do trabalho descrito pelas pesquisadoras era a “busca por compreender como se constitui, na passagem do milênio, a identidade docente de professores e professoras do ensino básico”. Questionaram em seu estudo se o principal *locus* da formação docente

estaria nos cursos de formação inicial, chegando à conclusão que essa formação acontece em múltiplos espaços, “num *continuum* de experiências”.

Minha pesquisa difere-se da de Moraes e Jesus (2000), embora também busque compreender como se constitui a identidade de professoras das séries iniciais, na medida em que as pesquisadoras encaminharam sua discussão centrando-se na questão da formação, utilizando-se do termo “como” no sentido da busca pelos espaços, ou seja, atribuindo-lhe o sentido de “lugar”.

Embora também considere o papel da formação fundamental nessa discussão, dedicando aqui, atenção a essa questão, atribuo significado diferente ao utilizar a expressão “como se constitui a identidade”. Focalizo minha análise nas marcas identitárias que constituem a identidade profissional dos professores desse segmento de ensino conforme são percebidas no local de atuação profissional que é a escola. Assim, embora tenha que percorrer os caminhos da formação, busco na atuação docente as marcas identitárias que são constituídas em múltiplos espaços e através de múltiplas experiências.

Um dos aspectos, talvez o mais visível, que diferencia os professores do ensino fundamental é a formação inicial exigida para o exercício da profissão docente, envolta atualmente em muitas polêmicas. Embora desde 1971, com a Lei Federal nº 5692/71, o Ensino de Primeiro Grau tenha sido unificado com a junção dos antigos cursos de primário e ginásio, o que ainda temos, são situações diferenciadas, sejam relacionadas à carreira docente expressas na exigência de formação profissional, carga horária de trabalho, progressão salarial, como também em questões pedagógicas e curriculares, que interferem diretamente na organização escolar, produzindo muitas vezes diferenciações dentro de um mesmo sistema de ensino.²²

²² Este foi o caso das escolas da cidade do Rio de Janeiro que mantiveram por sete anos, dois regimes diferenciados (seriado e ciclado) acontecendo de maneira concomitante. Enquanto parte do primeiro segmento era organizado em ciclos (1º, 2º e 3º anos), os demais eram seriados (4º ao 9º ano).

O próprio uso das expressões séries iniciais e finais, já utilizadas na Lei nº 5692/71 e agora também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, revela e reforça a diferenciação existente. Não houvesse a diferenciação, uma vez que a proposta era a da unificação do Ensino de Primeiro Grau, não haveria necessidade da utilização de tais expressões que expressam e reafirmam a separação entre as séries desse nível de ensino.

4.1 A formação dos professores das séries iniciais: em meio a entraves e disputas, onde formar?

Analisando-se a produção recente na área de história da profissionalização docente é possível identificar que questões polêmicas sobre quais seriam os espaços de formação mais adequados aos professores das séries iniciais vêm acompanhando esse processo desde a criação das primeiras escolas normais. (TANURI, 2000; CATANI, 2003; VILLELA, 2003; WEBER, 2000; BRZEZINSKI, 1999)

Em artigo publicado em 2000, Tanuri busca oferecer subsídios para a melhor compreensão da questão da formação de professores e da polêmica em torno da escola normal, através da retomada histórica da criação do curso normal no Brasil. A autora propõe “uma síntese da evolução do ensino normal da perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida”. (p.61)

Tanuri inicia seu texto explicitando que antes mesmo da criação das primeiras escolas de formação já havia uma grande preocupação com a seleção de professores para o ensino nas escolas primárias.²³ Preocupação essa que se manteve em função de, mesmo após sua

²³ A Lei de 15/10/1827, que manda criar escolas de primeiras letras, estabelece também exames de seleção para mestres e mestras, que deveriam ser examinados publicamente e aprovados os que fossem julgados mais dignos, honestos e se mostrassem com mais conhecimento nos exames. (TANURI, 2000)

instituição, tais escolas serem, por muito tempo, insuficientes em número e capacidade de atrair candidatos. (op. cit. p.62)

Porém, antes mesmo da fundação de tais instituições, foram criadas as escolas de ensino mútuo (1820) com a função de, além do ensino das primeiras letras, “preparar docentes, instruindo-os no domínio do método”. Essa foi, segundo a autora, “a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica ...” (TANURI, 2000, p.63)

As primeiras escolas normais brasileiras são criadas, de fato, após a reforma constitucional de 1834, por iniciativa das províncias que ficaram responsáveis pela instrução primária e secundária de seus territórios, ficando a cargo do Governo Central, o ensino de todos os graus na capital do império e do superior em todo país. “Em tais circunstâncias, desde a sua criação as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais.” (op. cit. p. 63)

A primeira escola normal brasileira data de 1835 e foi criada na Província do Rio de Janeiro. Seu currículo aproximava-se bastante do ministrado a partir dos conteúdos da escola primária, e não era exclusivo desta escola, mas uma tendência inclusive em outros países. Sua existência, assim como a de escolas posteriores, foi bastante curta (14 anos). “Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870...” (op. cit. p. 64)

As escolas possuíam algumas características comuns, tais como currículo extremamente simplificado, bem como reduzido número de docentes; tempo curto de duração do curso (dois anos); e “rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo”. (op. cit. p. 65)

A procura por estas escolas era, também, bastante reduzida. Não só pela estrutura do curso em si, mas pela falta de interesse da população pela profissão docente²⁴ em função da baixa remuneração oferecida, do pouco reconhecimento dispensado ao exercício do magistério primário e da falta de compreensão sobre a necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. (TANURI, 2000, p. 64)

Desta forma, as primeiras escolas normais não tiveram sucesso sendo até mesmo rejeitadas, aparecendo em seu lugar a idéia da formação de professores através do sistema de professores adjuntos que “consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica”. (op. cit. p. 65)

A partir da década de 70 do século XIX, através das transformações ideológicas, políticas e culturais que se instalam, a educação passa a “assumir uma importância até então não vislumbrada”. (op. cit. p. 66) Esse fato, promove um aumento no número de escolas normais além de melhorias, embora ainda pequenas, no que diz respeito à “organização e nível” das mesmas.

É importante ressaltar que, até este momento, as escolas normais destinavam-se exclusivamente ao ingresso masculino. Às mulheres, somente nos anos finais do Império, permitiu-se o ingresso com um currículo “mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos”. (op. cit. p.66) E é a partir daí que o magistério primário foi se tornando predominantemente feminino impulsionado e defendido por intelectuais e políticos como uma tarefa que prolongava seu papel de mãe e educadora já exercido em casa.

A mudança política para um regime republicano trouxe poucas modificações no que diz respeito às escolas de formação de professores. Percebe-se, contudo, alguns avanços

²⁴ Reproduz-se aqui a expressão “profissão docente” utilizada pela autora embora a mesma possa ser objeto de discussão em se tratando do período analisado.

quantitativos e qualitativos dessas escolas. Mudanças significativas vão ser percebidas já no início do século XX.

A autora prossegue fazendo uma minuciosa descrição das inúmeras reformulações pelas quais passou a escola de formação de professores nos anos subseqüentes que não seriam, no âmbito deste trabalho, possíveis de serem discutidas. Algumas delas, porém, serão retomadas posteriormente.

Ora, e por que se justificaria o resgate parcial da história da criação dos cursos de formação de professores na discussão sobre os espaços de formação atuais? Quais seriam as suas principais contribuições?

Penso ser possível articular algumas questões relativas à história do curso de formação a discursos e práticas que, em muito se assemelham, apesar da distância temporal que os separam.

Falar sobre “currículo extremamente simplificado”, “rudimentar formação pedagógica... e de caráter essencialmente prescritivo”, “procura reduzida”, “pouco reconhecimento dispensado ao exercício do magistério primário e da falta de compreensão sobre a necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras”, parece, sobretudo, bastante atual.

Aliada a esta questão, pensar seu *locus* de formação como um espaço desprestigiado e imerso em conflitos, desde há muito, nos faz reunir elementos que tendem a confirmar a hipótese de que professores de diferentes níveis de ensino carregam marcas identitárias distintas.

A questão da exigência de formação em nível médio para o ingresso no magistério para professores das séries iniciais é considerada um fator que os diferencia, e hierarquicamente os coloca em posição menos privilegiada, quando comparados aos demais

professores do segundo segmento do Ensino Fundamental. O depoimento do Prof. Marcelo nos propicia elementos sobre o assunto

Acho que, se o preconceito é baseado, se for ... estamos tudo no campo da ... estamos conjecturando, já que você tocou nesse tema é ... eu não tenho motivo nenhum de esconder isso, que eu tenho ouvido falar ... suponho eu que talvez o fato do professor das séries iniciais não ter feito um curso superior, hoje em dia é obrigatório, mas não era. Talvez isso possa gerar um certo preconceito de professor das séries finais, que são todos doutores, entre aspas, tem um diploma universitário. Acho que essa soberba, arrogância por parte dos professores que têm curso universitário possa contribuir. Eu não saberia te dizer cientificamente se esse tipo de preconceito tem uma correspondência com a realidade. Eu acho que todo... tudo tem ... é, é, é ... eu acho que existem questões singulares.

A formação superior, apontada pelo Prof. Marcelo como agora obrigatória, é outra polêmica inserida no campo da formação de professores das séries iniciais a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 que em seu artigo 62, estabelece que

[...] a formação dos docentes para atuação na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Como é possível perceber no corpo da própria lei, a obrigatoriedade do ensino superior é questionável, uma vez ser admitido o ingresso na carreira a quem possui o nível médio. O fato de a formação poder acontecer em universidades e institutos superiores de educação também é motivo de grandes embates com relação ao tema principalmente no que se refere ao curso de Pedagogia. Muito se tem pensado sobre a função e os objetivos de tal curso. E com base nesta polêmica algumas reformulações têm sido propostas.

Libâneo e Pimenta, em texto de 1999, trazem como proposta a distinção entre o curso de Pedagogia “*stricto sensu*”²⁵ e o curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para os autores, é necessário diferenciar os espaços de formação dos especialistas em educação e dos professores.

²⁵ Expressão utilizada pelos autores.

Retomam “as ambigüidades que vem acompanhando o curso de pedagogia e cursos de licenciatura” (p.243) de modo a “tornar essa problemática mais clara” (op.cit). Analisam para tanto, a legislação que trata do assunto (Parecer nº 251/62, Parecer nº 252/69, LDB nº 9394/96).

Demonstram apoio à tendência atual, e expressa na Lei de Diretrizes e Bases, da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental acontecer em nível superior, considerando ser esta “uma conquista dos educadores brasileiros” (p. 268). Entendem que “esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social” (p.262)

Entretanto, defendem a idéia de que esta formação se dê num centro específico, inserido nas faculdades de educação, que não o curso de Pedagogia, este destinado aos especialistas em educação. São contrários ainda, à criação do Curso Normal Superior por considerar que a institucionalização de tal curso “significa a reedição da antiga Escola Normal cuja concepção está ultrapassada” (p.269).

Diante da determinação legal e ainda das diversas propostas de reformulação relativas ao curso de Pedagogia, bem como da polêmica em torno das mesmas, ou ainda, da “credibilidade” dos Institutos Superiores, é possível identificar a posição conflituosa em que se insere hoje a formação de professores para as séries iniciais.

Em meio a estas “disputas” estão os futuros professores, convivendo com as dúvidas e incertezas relativas à escolha do local mais adequado para a sua formação. E neste contexto, com a indefinição de um *locus* de formação “específico”, “definitivo”, um *locus* de referência, como iniciar o processo de construção de identidade docente, sem que o mesmo esteja imerso em todos estes conflitos? Sem que as marcas identitárias construídas nestes espaços estejam influenciadas por estas questões?

É certo que, pode-se questionar também sobre a reformulação dos cursos de licenciatura, que ainda mantêm, em algumas universidades, o formato denominado 3+1 (três anos de formação específica da disciplina e um ano de formação pedagógica). Neste modelo, questiona-se se o fato das universidades dominadas por culturas disciplinares e por sua valorização à produção de conhecimentos, ainda seria capaz de proporcionar uma formação profissional de qualidade aos professores. (Tardif, 2002) Este modelo de formação “é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores.” (op. cit. p. 271)

Entretanto, o professor das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem neste, o seu espaço de formação. Espaço que lhe confere um sentimento de pertencimento à grupos disciplinares específicos que disputam espaços entre si, promovendo como diz Goodson (1995) “uma delimitação de território”.

Como fato, temos o papel da formação, em meio a críticas e muitas considerações, atribuído como fundamental para o exercício da profissão na visão dos professores, independente do nível de atuação em que se insiram.

Todos os professores sujeitos da pesquisa que realizei têm nível superior em áreas diversas (Pedagogia, Comunicação Social, Letras, Ciências Sociais e Matemática) e manifestam a importância que esses cursos exerceram em sua formação, sinalizando aspectos que consideram positivos. As professoras Jane, Carina (professoras das séries iniciais) e Karla têm em sua formação o Curso Normal a nível Médio.

Olha acrescenta na troca. Na troca que você tem com professor- aluno, colega-colega, entendeu? Essa troca.[...] Então é você que vai pesquisar, é você que vai estudar e é você que vai colocar tudo aquilo para professor e para as colegas.[...] Então não é como uma escolinha que o professor dá aula, você senta, escreve, você decora e passa. Não é assim. Você lê, você questiona, você troca com as colegas, você troca com o professor, vem a resposta dele e aí você vai ... determinadas coisas você aceita, outras não. Você vai montando o teu jeito de ser dentro de uma sala de aula. Prof^a. Carina

Eu acho que as duas coisas (teoria e prática) são muito importantes, né? Porque se você não tem a formação você não consegue atuar. Profª Jane

Acho que o ambiente universitário ele é muito rico para vida de qualquer pessoa se a pessoa tiver oportunidade de fazer uma boa universidade [...] Eu ter participado ativamente dos movimentos universitários ali dentro da Universidade, sem prejudicar as minhas aulas, sabendo equilibrar, sabendo participar sem prejudicar o meu desenvolvimento acadêmico foi muito importante para minha formação como ser humano não só como professor, e acho que se todos os professores pudessem participar ... Prof. Marcelo

Seus depoimentos revelam também críticas e dificuldades vivenciadas durante essa formação.

O curso de Pedagogia, da Licenciatura que eu fiz, foi um curso pobre. Não vou dizer que não serviu para nada que não é verdade. Eu aprendi a fazer plano de aula, aprendi a fazer plano de curso, isso para mim foi bom porque quando eu comecei a trabalhar nas escolas isso me era solicitado, o planejamento anual, planejamento bimestral, essa parte técnica foi interessante mas aprender a dar aula mesmo você só aprende dando aula, meio que na marra. Prof. Marcelo

[..] porque na faculdade em si, o que você aprende é muita teoria. A prática da sala de aula você não aprende. [...] Só os conceitos teóricos para formar um profissional em letras mas não ensinar esse profissional a lidar com os alunos ou mesmo o conteúdo que ele vai trabalhar na sala de aula. Profª. Karla

Um outro viés da discussão relativa à formação docente na universidade diz respeito à diferenciação existente a partir dos cursos de licenciatura que formariam os especialistas e o de Pedagogia que formaria os generalistas. Esta diferenciação favorece fortemente o que Campos, em texto de 1999, chama de estratificação interna da profissão (p. 135). A autora considera a existência de três “ordens” ou “corpos hierárquicos profissionais” no ensino brasileiro: a dos professores das séries iniciais e Educação Infantil, formados no Curso Normal secundário ou, mais recentemente, no curso de Pedagogia; a dos professores de disciplinas específicas, lecionando a partir das séries finais do ensino fundamental e também do Ensino Médio, formados em curso superior; e ainda a dos professores leigos, mal pagos e muitas vezes sem vínculo empregatício (p. 134,135). Desta forma, constituem-se dois modelos diferentes de professores: os generalistas e os especialistas.

Para a autora, “é interessante observar como essas três ‘ordens’ sobreviveram a sucessivas reformas legais e organizacionais”, ainda que “incorporando as transformações sociais no seu perfil” (CAMPOS, 1999, p.135).

Realiza ainda em seu texto, resumo da análise que Anne-Marie Chartier (1998, *apud* CAMPOS, 1999) faz sobre a realidade francesa que apresenta muitas semelhanças com a organização assumida pela escola brasileira historicamente (op. cit. p. 128).

Neste resumo, ressalta as tensões geradas pelo processo de criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres – IUFM – que agrupou a formação de professores para o primário e o secundário. “Essa reforma mudou a concepção de formação dos professores primários, tornando-a mais parecida com aquela dos professores secundários, dando mais ênfase à formação teórica. Por sua vez, mudou a imagem dos professores secundários, acabando com a distância que lhes conferia superioridade perante os professores primários” (p. 130).

Interessante perceber que a discussão relativa aos espaços de formação dos docentes das séries iniciais não é exclusiva de nosso país. Ao contrário, o que se discute aqui é fortemente influenciado por questões que estão em pauta nas discussões internacionais há muito (a criação do IUFM deu-se em 1989). (TANURI, 2000; CAMPOS, 1999)

No Brasil, de acordo com o que se expressa na LDB 9394/96, a formação de professores para atuação na Educação Básica passou a ser também ministrada pelos Institutos Superiores de Educação. As discussões travadas em torno desta questão não têm sido poucas.

Em recente pesquisa, Torres (2007) defende a criação dos Institutos Superiores de Educação alegando serem os mesmos instituições alternativas além das universidades, capazes de garantir a demanda de formação do professor no país, principalmente no interior, desprovido e distante de universidades que concentram-se no litoral. (p. 239)

Buscando subsídios para sua defesa, a pesquisadora estabelece análise comparativa da criação de seis Institutos Superiores de Educação no estado do Rio de Janeiro, um na capital e outros cinco no interior, promovendo ainda análise de experiências semelhantes em países como Alemanha, Cuba, Itália e Colômbia.

Muitas seriam as questões sobre as quais poderia tecer comentários em relação a este estudo e a posição defendida pela pesquisadora, no entanto, no âmbito da pesquisa que desenvolvi, uma questão apontada por Torres chamou bastante atenção. Em função de divergências entre o corpo docente e a instituição mantenedora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, a FAETEC (Fundação de Apoio a Escola Técnica), “convivem atual e paralelamente no ISERJ duas matrizes curriculares, uma de 4 (quatro) anos, com alunos já formados e em formação, e outra de 3 (três) anos, nos termos do projeto pedagógico da FAETEC, com alunos que estão cursando o primeiro, o segundo, e o terceiro períodos, no ISERJ.”²⁶ (TORRES, 2007, p. 26)

A despeito de que tenhamos ou não divergências com relação à criação dos Institutos Superiores de Educação, o que percebemos mais uma vez é um conflito que se reflete numa questão curricular, onde numa mesma instituição que destina-se à formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, convivem dois modelos de formação. Que marcas identitárias serão constituídas nesses cursos?

Em meio aos questionamentos sobre as condições que um recém criado Instituto Superior de Educação teria para formar professores, conferindo aos mesmos uma graduação correspondente àquela recebida pelos egressos das universidades, o governo federal impôs através do Decreto nº. 3.276 de 1999, que a formação em nível superior destinada aos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental acontecesse “exclusivamente” em cursos normais superiores. Desta forma, o curso de Pedagogia deixaria

²⁶ Os demais Institutos Superiores regulados pela FAETEC têm seus cursos com duração de três anos como previsto pelo projeto de formação da entidade mantenedora.

de formar professores, o que desencadeou uma série de manifestações oriundas de universidades e associações. Em 2000, através do Decreto nº. 3.554, o governo recuou, modificando a redação de “exclusivamente” para “preferencialmente”. Esse recuo, longe de por um fim às discussões já instaladas, desencadeou uma série de outras manifestações e debates até que em 2006, o Conselho Nacional de Educação instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que traz em seu

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.²⁷

Pensando, com base no que diz Bernstein (*apud* Forquin 1992), que a construção da identidade profissional e cultural do docente tem início com sua formação, especialmente a partir de sua especialização em determinada disciplina, temos uma afirmação que já nos aponta para uma diferenciação com relação às marcas identitárias destes grupos profissionais.

Professores graduados em cursos de licenciatura diversos, questionando ou não a pertinência e validade de seu formato atual, são os professores especialistas, lidam com áreas específicas e detêm o conhecimento para tal. Essa formação é reconhecida e validada por seus pares e pela sociedade de maneira geral. Para ingresso na carreira, seja em âmbito público ou privado, é necessário comprovar essa titulação.²⁸ Essa especialização lhes confere uma marca identitária enquanto grupo profissional. Eles se vêem e são vistos como “professores de” Matemática, História, etc. sendo comum em algumas instituições a formação de sub-grupos de acordo com a sua área de formação, como podemos confirmar através de depoimento colhido por Monteiro (2007) em pesquisa realizada numa instituição federal em que a

²⁷ Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.

²⁸ Refiro-me aqui à maioria das escolas brasileiras, embora reconheça a existência de muitas escolas que ainda possuem em seus quadros profissionais leigos.

professora relata que na hora do recreio, na sala dos professores “tem lá ... a mesa aqui fica o pessoal de Geografia ... a mesa de lá ... fica o pessoal de História” (p. 75).

Em se tratando dos professores das séries iniciais, o fato da formação inicial ser possível (ou discutível) em tantos espaços, Curso Normal, Institutos Superiores de Educação ou em cursos de Pedagogia oferecidos pelas universidades, em meio a aspectos históricos, sociais, acadêmicos, curriculares, dentre outros, absolutamente diversos, seria capaz de imprimir marcas identitárias que fossem facilmente identificáveis pelos pares? Socialmente reconhecidos e portanto, inquestionáveis? Professores oriundos de formações tão diversas conseguem identificar-se, sem que eles próprios estabeleçam níveis de hierarquização?

Trago essas questões, sem nenhuma pretensão de respondê-las nesta pesquisa, como forma de refletirmos acerca de um espaço, talvez dos mais importantes, de constituição de marcas identitárias profissionais. E como forma de estabelecermos aqui, uma primeira diferenciação entre os professores do ensino fundamental. Generalistas, no primeiro segmento, sem disciplinas como referência, e os especialistas, no segundo segmento, fortemente marcados por sua formação disciplinar.

4.2 Ingresso no magistério – a socialização profissional

O ingresso no magistério é, também, um momento dos mais importantes na carreira docente. Seja por meio dos estágios supervisionados ou da inserção no mercado de trabalho através do primeiro emprego, foi possível perceber nos relatos dos professores, as marcas que estas etapas lhes conferiram bem como o reflexo das mesmas em sua atuação profissional.

Tanto que quando você chega na fase de estágio, que você observa os professores e depois você tem que dar uma aula, você fica muito insegura[...] Então eu só assim, aprendi mesmo quando eu assim entrei a primeira vez numa sala de aula, meu primeiro emprego[...] Prof^a. Karla

[...] talvez tenha sido aí que começou (o desejo de ingressar no magistério) com os estágios, indo para sala de aula estagiar, vendo uma professora

trabalhar.[...] Agora quando você vê um colega seu, já professora ou já quase professora, você vê o modo como ela se porta na sala de aula aí sim, vai começando a, pôxa, isso aí está muito bom pra mim, de repente é isso que eu quero, deixa eu tentar ver se isso que eu quero. Prof^a. Carina

Lüdke (1996) em estudo realizado sobre a socialização profissional de professores nos oferece contribuições importantes, na medida em que a pesquisa focaliza, segundo a autora, as duas dimensões básicas da socialização: a formação inicial e o exercício da ocupação, buscando “abranger assim, de maneira bem ampla, o espaço incluído entre os dois pólos, o da formação e o da experiência, assim como o embate entre eles [...]” (LÜDKE, 1996, p. 6). A autora enfatiza que os estudos que se propuseram a analisar as questões de socialização profissional, ora detinham-se na formação inicial do professor, ora preocupavam-se com o que ela chama de “embate sofrido pela formação recebida na universidade em confronto com a realidade encontrada nas escolas da rede” (op. cit. p. 6), ou seja, a experiência profissional.

Os sujeitos da pesquisa de Lüdke, expressaram uma visão bastante positiva com relação à sua formação inicial, embora tenham tecido também algumas críticas. Esse resultado vem ao encontro do que identifiquei através dos relatos dos professores, já apresentados nesse estudo, que me foram concedidos.

Entendo que a formação inicial exerce uma forte importância e influência no trabalho dos futuros professores, e que independente do local em que aconteça, é preciso “reconhecer que nenhuma destas instâncias poderá isoladamente dar conta de suas necessidades.” (LELIS, 2001, p. 47) Concordo com Lüdke (1996) quando afirma que é preciso reconhecer a especificidade do caráter introdutório e de preparação inicial desse momento. Seria essa, apenas uma etapa, de uma carreira que reserva aos docentes muitos outros tempos e espaços de aprendizagem.

O “choque de realidade” (HUBERMAN, 1995) ou o “embate inicial com a realidade do primeiro emprego” (LÜDKE e WALL, 1983, apud LÜDKE, 1996) com que muitos

professores se deparam, ao término de seus cursos de formação inicial e ingresso na carreira, aparece em alguns dos relatos obtidos.

Quando você se forma você imagina uma turma ideal, né? Que você tem uma salinha de aula com todos os alunos sentadinhos ... isso, eu me formei em 1973, você imagina. Então, naquela época eu imaginava uma sala de aula com todos os alunos sentadinhos, bonitinhos, cheirosinhos, prestando atenção no que eu dizia, fazendo perguntas e ... mas tudo muito bonito, tudo muito ordeiro, tudo muito é ... tudo fluía muito bem. Essa era a sala de aula que eu imaginava. E isso em 1973 quando eu me formei. [...] E hoje você vê alunos numa sala de aula [...] que não se interessam por coisa nenhuma. Você faz, você tenta fazer A, você tenta fazer B, você tenta fazer C, eles não se interessam. Prof^a. Jane

Quando eu entrei nas escolas particulares pra trabalhar com adolescente eu levei um choque. Prof^a Karla

Outra questão apontada por Lüdke, e também presente nos relatos, diz respeito ao papel exercido por antigos professores durante o processo de escolarização, incluído aí o curso de formação inicial. Alguns dos professores que entrevistei, ressaltam características positivas que muitas vezes são refletidas em sua atuação profissional, bem como algumas negativas, das quais procuram se afastar.

Então eu tive um professor que até hoje pra mim é o grande mestre [...] Ele usava o quadro mas tão arrumadinho, com todas as cores de giz que tinha no quadro, separando tudo, então você tinha prazer de olhar para o quadro e mais do que isso, se você chegasse atrasada você não se perdia, você sabia exatamente por onde ele começou e onde ele estava, sabe? Era o prazer do você escutar, e o prazer de você ver o trabalho dele.[...] No curso preparatório, eu tinha na faixa de 16 anos. Então quando começou o gostinho, você começou a ver pessoas que tinham já passado pela sua vida, que tinham sido importantes. Mesmo uma época que não te dizia ainda nada, que nem pensava, mas elas vêm na tua cabeça, pôxa eu tive uma pessoa assim, aí você puxa aquilo daquela pessoa. Tanto é que eu acho que eu tenho o colocar no quadro, eu tento ser o máximo possível igual a ele. E isso, 16 anos, a idade que eu tinha. Foi uma coisa que eu digo com orgulho, tenho certeza que foi dele. Prof^a. Carina

É, eu me lembrava de professores antigos.[...] Então foi assim, fui me identificando através da figura de professores que foram passando pela minha vida [...] Prof^a. Karla

E também aprendi com a vida, com a experiência, assistindo meus professores, me lembrando de boas experiências em que alguns professores se utilizaram de determinadas atitudes, ou determinadas técnicas.[...] . Mas eu acabei criando, me lembrando de quando eu era aluno também, do que que eu, com o meu senso crítico como aluno, que eu tinha um certo senso

crítico em relação à escola, em relação à como as aulas eram dadas, eu tinha alguns pontos que eu considerava, alguns equívocos que eu considerava de algumas atitudes e eu procurei não repetir os erros que eu percebia na minha época, eu hoje procuro muito me lembrar dessa época de aluno e daquilo que eu achava errado, procuro não repetir esse erros. [...] É com certeza algumas coisas eu prestava atenção pra fazer o contrário. Outras situações eu realmente achei interessante a maneira como o professor trabalhou [...] Prof. Marcelo

Aprender a *ser professor* não é tarefa das mais simples e não se dá através do isolamento profissional. A inserção no ambiente de trabalho, ou seja, nas escolas, mostra-se fundamental em se tratando da constituição de marcas identitárias dos professores. Desta forma, torna-se importante conhecer a percepção que os professores têm sobre seu local de trabalho, entendendo que esses aspectos têm influência sobre sua atuação profissional.

Brunet (1995) discute essa influência ao analisar o papel do clima de trabalho no funcionamento de uma escola. Para ele, três variáveis intervêm na composição do clima num ambiente organizacional: a) a estrutura, que seriam as características físicas, níveis hierárquicos, especialização das funções, programas escolares; b) o processo organizacional, quais sejam à forma como são geridos os recursos humanos (estilo de gestão, modos de comunicação e de resolução de conflitos); c) as variáveis comportamentais que englobam comportamentos individuais (personalidade, atitude, capacidade) e coletivos (coesão do grupo, normas, papéis). (p. 127)

O autor propõe a categorização do clima de trabalho, a partir da articulação entre as dimensões acima, em clima aberto, onde o ambiente de trabalho é participativo e os sujeitos reconhecidos e valorizados por suas atividades, e clima fechado, onde o ambiente é rígido, autocrático e constrangedor, e onde os sujeitos envolvidos não são considerados ou consultados. Brunet (1995) ressalta que, para outros autores, essa classificação pode sofrer alterações. Entretanto, convergem opiniões no que diz respeito aos efeitos que o clima de trabalho pode exercer sobre os sujeitos que desse ambiente fazem parte.

Em se tratando do ambiente escolar, o clima de tipo aberto, participativo, estimula que os profissionais empenhem-se em atividades de formação e aperfeiçoamento, que promoverão reflexos em sua atuação profissional. Embora ressalte que não se pode abandonar as características pessoais dos sujeitos envolvidos nesse processo, o nível de satisfação obtido no ambiente de trabalho influencia nas relações interpessoais, na coesão do grupo e no envolvimento com a atividade profissional. (BRUNET, 1995, p. 133)

Em se tratando da escola pesquisada, identifiquei, seja através dos relatos dos professores ou de minhas próprias observações, um clima de trabalho onde não se apresentavam conflitos ou embates desrespeitosos entre os participantes desse espaço.

Todos os professores entrevistados ressaltam o bom clima de trabalho existente na escola, através das boas relações entre professores, Direção e alunos.

Dessa escola em si, especificamente, eu acho que tem um bom ambiente de trabalho entre os educadores, a gente tem uma Direção que sabe lidar com as diferenças, com os diferentes professores, diferentes personalidades. Admiro, acho que a escola tem tido, a Direção tem tido essa capacidade, que não é fácil.[...] E acho isso um ponto positivo. Acho que a gente tem um clima de trabalho, nesse sentido, trabalhar com os meus colegas há um respeito muito grande de todos, há um coleguismo de um modo geral legal [...] E a gente até que tem uma clientela razoável comparado ao que se ouve falar por aí. Se for pensar bem se fala coisas terríveis aí. É claro que todo ano tem uma turma ou outra que tem um grupo de alunos terríveis, às vezes passa daquele limite do suportável, mas o que a gente ouve por aí até que, de um modo geral, a gente tem um aluno com uma certa qualidade e a gente pode puxar por alguns assuntos que eles trazem retorno. Prof. Marcelo

Eu gosto muito dessa escola. Eu acho que positivo tem muitos. [...] Positivo: eu acho que as relações são muito legais, ... os próprios alunos, embora alguns dêem problema mas, gente, é difícil você trabalhar num lugar que não tenha problema né? [...] É ... eu acho que as relações aqui são muito boas. Prof.ª Jane

Olha eu estou há 9 anos aqui e eu gosto de trabalhar aqui porque me dão oportunidade de você ser exatamente o que é, fazer como você acha que é bem feito pra você, do seu jeito que se sente bem, entendeu? [...] você pode fazer essas coisas do seu jeitinho, com seu talento. [...] E não é toda escola que te oferece isso, tá? Tem umas que te colocam uma regra e que se você sai um pouquinho daquilo ali incomoda [...] Aqui não. Aqui há o respeito a isso. Prof.ª Carina

Aqui é muito legal. As pessoas aqui são muito agradáveis. Eu cheguei aqui há pouco tempo e as pessoas me receberam muito bem, sabe? Tanto os

colegas e aí colegas tanto de 1ª à 4ª quanto de 5ª à 8ª, e os alunos também porque eu tinha muito receio de sair da escola anterior, que eu fiquei muitos anos [...]. Aspecto positivo da escola é essa afetividade que a escola tem, com isso eu acho que eu me identifiquei muito. Profª Karla

Embora a princípio possa ser considerado como um clima bastante favorável tanto por professores da escola quanto pelas observações que realizei, penso ser necessário propor algumas questões que acredito interfiram diretamente nas relações docentes constituintes desse clima. Eles conhecem o trabalho realizado pelos grupos (séries iniciais e finais) ou isolam-se em seus subgrupos? Envolvem-se com o trabalho uns dos outros ou preocupam-se cada um com “seu trabalho ou sua disciplina”? A observação das reuniões pedagógicas realizadas na escola, e analisadas na próxima seção, oferece alguns elementos para esta discussão.

Como ponto negativo, apontam, quase unanimemente, a questão do espaço físico. Consideram o mesmo inadequado à prática de atividades físicas e à própria circulação dos alunos em horários de entrada, saída e recreio, além de sinalizarem o pouco conforto existente nas salas de aula, evidenciando a necessidade de obras estruturais que sanem a questão. Informam ser esta uma luta que a escola vem travando há algum tempo com os órgãos públicos obtendo algumas vitórias.

O negativo eu acho que é a falta de espaço. Falta de espaço pra gente desenvolver atividades. [...] Falta de espaço físico. Aqui a gente não tem uma quadra. Era muito importante ter uma quadra. É ... eu queria ter uma sala de aula maior pra que eu pudesse trabalhar mais em grupo, pra que a gente ... porque as carteiras, você vê, elas são coladas, então você não tem como fazer um trabalho legal. Profª Jane

E negativo, eu acho que o espaço físico que a escola tem aqui. A gente não tem uma quadra, na verdade espaço que as crianças têm, os jovens e as crianças para brincar ou mesmo para circular é o entorno da escola, e esse é realmente um aspecto que eu considero ruim pelo espaço físico para eles e pelo som para nós, porque eles estão em torno da escola e nós estamos no centro da escola nos andares, 2º e 3º andar com barulho deles lá embaixo. Profª Karla

A escola melhorou em relação ao que ela era quando eu cheguei aqui. Esse ano, por exemplo, é a 1ª vez que a gente está tendo biblioteca. Foi uma luta de desde quando eu cheguei, não é uma luta minha, é uma luta de colegas que antes de mim provavelmente já estavam pleiteando isso [...], não há

espaço físico. Eu imagino os alunos no recreio, eles não têm para onde ir, é um espaço pequeno, apertado. Eu acho que a estrutura da escola é bem ruim. [...]. E outros problemas mais que a gente tem como o da falta de quadra, por exemplo, já que o da biblioteca a gente já solucionou. O problema da falta de quadra é um problema terrível. Para o professor de Educação Física que é um verdadeiro herói [...] Prof. Marcelo

O bom clima de trabalho da escola, aliado à formação inicial, ao processo de socialização profissional, e seguramente à história de vida, ou utilizando os termos de Nóvoa, o “eu pessoal” e o “eu profissional” desses professores vão, ao longo de sua trajetória lhes conferindo marcas identitárias do *ser professor*. Marcas essas que, assemelham-se, divergem, confundem-se. Marcas que aproximam. Marcas que afastam. Que são explícitas. São ocultas. São negadas. Ou simplesmente “naturalizadas”.

4.3 Os professores não vêem diferenças entre os segmentos – o que (não) falam e o que (não) percebem

Ao decidir “executar um mergulho com todos os sentidos” (ALVES, 2001, p. 14) nessa pesquisa, tinha como pressuposto teórico-metodológico que os estudos envolvidos com as lógicas que movem os fazeres cotidianos (OLIVEIRA e SGARBI, 2007; ALVES, 2001, 2003; MACEDO, 2007) poderiam auxiliar a realização da análise a que me propunha.

Percebi, enquanto ainda elaborava o projeto que daria origem a essa pesquisa, que não seria possível limitar meu instrumento de coleta de dados às entrevistas com os sujeitos envolvidos. Seria preciso ir além do dito e observar atentamente o não dito. Perceber que nos habituamos a não valorizar, a não nos importar, a condenar muito do que há no cotidiano. A naturalizar o que “é assim mesmo”. Sem nenhuma problematização, dúvida ou questionamento.

Nesse sentido, e apoiada em Alves (2001) assumi que “é preciso ter claro de que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que nela

estou inteiramente mergulhada, correndo todos os perigos que isto significa. É preciso, assim, buscar saber sempre os meus tantos limites.” (p. 15)

Uma das primeiras observações que fiz enquanto estive realizando o trabalho de campo na escola, foi com relação às reuniões pedagógicas. Esses encontros aconteciam semanalmente, por duas horas, para os professores do segundo segmento. Já para os professores do primeiro segmento, os encontros aconteciam quinzenalmente, por duas horas. Questionando a coordenadora pedagógica sobre a organização desse encontro, ela explica que essa é uma determinação da Secretaria de Educação.

Os centros de estudo ... eu tenho toda 4ª feira reunião com os professores, com todos os professores em diferentes horários e de 15 em 15 dias com os professores do primeiro segmento.[...] Calendário da Secretaria. Não é da escola não.

Entrevistadora: Como é que você vê essa diferenciação? Por que ela existe? Por que os professores de segundo segmento têm encontro toda semana?

*O professor do segundo segmento quando se encontra 4ª feira ele não está deixando nenhuma turma dispensada, tem um outro grupo que está em sala. O professor de primeiro segmento não. Quando o professor de primeiro segmento tem esse encontro de 4ª feira, a turma é dispensada. **Então por isso que não pode ser toda semana.** Para mim seria o ideal. Mas é por isso (grifo meu).*

Temos aqui um primeiro ponto do que estou chamando de naturalização. Por que não pode ser? Não haveria alguma outra estratégia, assim como há o revezamento do grupo de professores de segundo segmento, para que os professores do primeiro segmento também pudessem participar das reuniões semanalmente?

Em meio a constatação de que, ao menos em se tratando das reuniões pedagógicas, há diferenciações entre os segmentos, perguntei aos professores, como eles se vêem e como vêem os demais colegas de outro segmento. Todos são unânimes em afirmar que não vêem qualquer tipo de diferença.

Não tem, como é que eu vou te dizer, não tem diferença. Não vejo diferença. [...] Não existe. Os mesmos problemas, as mesmas necessidades, a única coisa que eu acredito que eu tenha além deles ... o tempo, eu tenho 4h e meia com as crianças e eles não têm isso. Então eu tenho 4h e meia

para observar, para trabalhar, para cuidar, muito mais do que eles. Eles entram, eu acho que têm muitos professores que chegam ao final do ano talvez não saibam direito o nome de todos os alunos, no caso. Você não. Você chega ao final do ano com a certeza de quem cresceu, quem conseguiu superar determinadas coisas, falhas, problemas, agressões. Você sabe tudo isso de cada um deles. Eu acho que o professor do segundo segmento ele não tem tempo pra isso, não é porque ele não queira, ele não tem tempo para isso. A quantidade de turmas exige dele muito mais, não pode ... sai correndo de uma sala para outra não dá tempo para ele entender ou talvez estudar a parte, eu digo a parte emocional de cada aluno que ele tem. O meu já dá pra ver isso. Prof^a. Carina

Eu não vejo muita diferença. São guerreiros como eu sou. Não vejo, não vejo muita diferença não.[...]. Não vejo essa diferença até porque atualmente todo professor das séries iniciais tem faculdade também. Então está todo mundo no mesmo pé, todo mundo no mesmo nível e eu acho que todo mundo buscando mais ou menos as mesmas coisas. Prof^a. Jane

Não me vejo diferente, nem melhor nem diferente. Me vejo tal qual eles, tá? Por quê? Porque, como eu também sou professora de 1^a à 4^a, então não vejo assim diferença nenhuma. [...] E outra, aqui nessa escola, desde que eu entrei eu tenho uma relação muito legal, muito boa com as professoras de 1^a à 4^a, entende? Prof^a. Karla

Marcelo fala de sua admiração pelo trabalho e “talento” dos professores das séries iniciais deixando, entretanto, transparecer o discurso da “culpa” atribuída aos professores pelo fracasso de alguns alunos, embora se coloque contrário a essa opinião.

Ah eu acho o trabalho ... tenho uma admiração muito grande por eles, o pessoal que trabalha o 1^o segmento porque eu não tenho nenhum talento para trabalhar com crianças, eu já fico com dificuldade de trabalhar com 5^a série, imagina as séries anteriores, eu tenho a maior dificuldade, e admiro muito aquelas pessoas que têm o talento de trabalhar com crianças. Admiro, respeito demais. Porque a formação dessas crianças vai ser fundamental para o sucesso delas mais à frente. Quando eu receber esses alunos e quando a gente não recebe o aluno chamado de qualidade entre aspas, não é culpa do professor do ensino do 1^o segmento, não. É simplesmente foi feito tudo que era possível, não é?

Ao propor aos professores uma análise sobre os horários de reuniões pedagógicas, percebi mais uma vez que, para eles, esse é um assunto em “que nunca tinham parado para pensar”.

Entrevistadora: Os professores de segundo segmento têm garantido na carga horária o espaço para essa reunião pedagógica. Você não vê isso como uma diferença?

*Prof^a. Carina: Certo. Tem garantido. É mais eu acho que a gente batalha tanto que ... **eu nunca tinha pensado nisso não** mas eu acho que se a gente*

*perder a gente vai lutar pra conseguir outra vez. Então, não pensei nisso. De verdade. **Você agora me pegou de surpresa. Não pensei nisso.***

Entrevistadora: Com relação a esse calendário e a esse espaço de reunião pedagógica, você sabe que para professores de primeiro segmento isso acontece a cada quinze dias, duas horas. E já os professores de segundo segmento, têm dentro da sua carga horária, um tempo próprio para isso, todas as semanas. Você não considera isso já uma diferença entre os professores?

*Prof^a. Jane: Eu acho que é ... o tempo é menor ... eu acho que porque é necessário, é não há necessidade, entendeu? Porque quando você, é ... eu não sei, eu não estou muito a par dos horários do segundo segmento, de 5^a à 8^a ... É maior. Realmente. Tem razão. É maior. **Eu nunca pensei nisso. Nunca parei pra pensar nisso. Não sei ... Porque a gente fica tão envolvida com o nosso umbigo (risos). Nunca parei pra pensar. Realmente não.***

Entrevistadora:Essas reuniões acontecem com todo mundo?

Prof^a. Karla: Acontecem. Agora todo grupo dividido [...] porque aí depende da carga horária do professor na escola e até o tempo de aula dele.

Entrevistadora: E a participação dos professores de primeiro segmento?

*Prof^a. Karla:[...] Agora no Centro de Estudos, é como eu estou te falando, como cada professor tem seu horário, são pequenos grupos que se encontram, né? **E aí eu não sei te dizer qual é o horário. Por exemplo, no meu grupo não tem nenhum professor de 1^a à 4^a.***

Entrevistadora: E nessas reuniões são sempre os professores do segundo segmento que parcialmente se encontram?

*Prof. Marcelo: **Taí, boa pergunta. Sabe que eu não sei. Eu não sei como é organizado isso não.** Se pensar bem realmente o professor do 1^o segmento, como é que ele faz? Os alunos vão ter que ser liberados porque não tem um professor pra substituí-lo. Aí essa parte eu sinceramente não sei. Acho que eles têm que participar, agora como eles vão participar. [...] Eles têm que participar sim. Como eu disse a escola não são duas ilhas. Não deveria, se é, não deveria. Então eu não acho que deveria.(grifos meus)*

A professora Karla, comenta sobre o bom relacionamento que mantém com as professoras do primeiro segmento, relatando que, por vezes, é procurada por elas e que também as procura. Pedi que exemplificasse essas situações.

Já houve casos delas me perguntarem alguma coisa e eu ajudar ou pelo menos orientar sabe: eu não sei mas pesquisa em tal livro. Já aconteceu de eu chegar também para elas e: gente, estou precisando de ajuda com relação a isso. E elas me ajudarem, me orientarem.[...] Uma questão que eu tenha sido procurada foi em relação à ortografia [...] Quando eu

*procurei, eu não estou lembrando especificamente mas com certeza foi alguma coisa em relação a aluno que tenha sido da 4ª série [...] ou era uma questão disciplinar ou alguma questão mesmo de: pôxa eu não entendo o que ele escreve, ou ele não fala coisa com coisa. **Porque tem essas questões de coerência e coesão que às vezes, 5ª série vem zero.** Eu acho que é uma troca de experiências.*

O relato de Karla nos mostra que aos professores de segundo segmento procura-se quando há questões relacionadas à disciplina específica. Já aos professores de primeiro segmento, quando relacionam-se à questões de comportamento ou, mesmo que de maneira não intencional, quando há crítica ou dúvida sobre o trabalho realizado. Quando Karla diz “eu não entendo o que ele escreve, ou ele não fala coisa com coisa” e traz como exemplo de algo que considera uma troca de experiência, o que poderíamos entender? A professora do primeiro segmento a ajudaria, através de seus saberes, a entender o que o aluno escreve? Ou essa seria uma maneira de explicitar um descontentamento como o que nos revela logo a seguir: “*Porque tem essas questões de coerência e coesão que às vezes, 5ª série vem zero.*”

As professoras Jane e Carina não fazem qualquer tipo de comentário sobre perceberem diferenciações entre os segmentos. Já Karla e Marcelo, embora ressaltem não concordar, admitem perceber algum tipo de diferenciação. Karla acredita que, em âmbito privado, ela seja mais explícita.

*Eu sei que existe uma espécie de, entre aspas, rivalidade, eu não sei porque ou competição não sei entre professores de 1ª à 4ª e 5ª à 8ª. Principalmente quando trabalham na mesma escola: Ah, ela é professora das séries iniciais. **Eu já cansei de escutar isso.** [...] A escola pública eu acho que ainda é um espaço ... entendeu, as pessoas são vistas de maneira igual. [...] Nessa escola particular que eu trabalhei e ouvi esse comentário, o recreio dos professores de 1ª à 4ª era diferente, o horário era diferente dos de 5ª à 8ª e tudo era diferente. O horário era diferente, a sala era diferente, dia de reunião não se reunia o grupo inteiro como acontece na escola pública,[...] então já existia isso entendeu, sempre tinha esse negócio de: Ah é professor de 1ª à 4ª, é professor de 5ª à 8ª. É como se as meninas de 1ª à 4ª sempre vissem o professor de 5ª à 8ª ou de Ensino Médio como melhor ou maior do que elas. Eu acho que essa visão ainda existe. Infelizmente. Porque eu não vejo diferença nenhuma. Aqui na escola pública eu não vejo isso não mas na particular eu ainda vejo isso. Profª. Karla*

Existem preconceitos dentro das escolas em relação aos chamados professores do segundo segmento e professores do primeiro segmento. É ... boatos, vamos dizer assim ... eu não sei de ninguém que chegue e defenda

esse tipo de preconceito, mas se ouve falar Eu acho assim, eu atribuo a uma certa visão pejorativa em relação ao professor do primeiro segmento que possa existir com alguma pessoa, não é o meu caso, absolutamente [...] Mas existe uma lenda de que os professores do primeiro segmento ... pelo fato de achar que são meio despolitizados, é ... eu não sei te dizer quais as razões disso. [...] Eu não saberia te dizer cientificamente se esse tipo de preconceito tem uma correspondência com a realidade. Eu acho que todo... tudo tem ... é, é, é ... eu acho que existem questões singulares. Há professores do primeiro segmento que não têm consciência política nenhuma, que são ... não estudam ou não se desenvolveram muito intelectualmente como deve ter professor do segundo segmento também na mesma circunstância. Eu acho que é difícil você falar de um grupo inteiro, generalizar, não temos pesquisas técnicas para poder realizar uma, uma situação dessa. Prof. Marcelo

Julgo importante ressaltar que dediquei especial atenção ao que dizem (ou não) os professores sobre a diferenciação existente (ou não) entre os segmentos por acreditar que, marcas identitárias são reveladas nesse processo.

Perceber através das falas “a falta de estudo” dos professores de primeiro segmento, ou a separação dos grupos em espaços físicos, horários e atividades diferentes, e de forma ainda mais importante, identificar diferenciações em que “nunca haviam pensado” nos revelam marcas constituídas nos espaços de formação e socialização profissional que precisariam ser postas em discussão a fim de serem percebidas, problematizadas, respeitadas, valorizadas, compreendidas como *modos de ser professor*.

Reforço aqui a idéia defendida por Woodward (2005) das identidades sendo constituídas a partir da diferença. Perceber as diferenças, marcadas e ocultadas, difundidas através dos discursos dos professores, mostra-se extremamente fértil no que diz respeito à compreensão da constituição das identidades desses grupos (séries iniciais e finais).

Não se trata aqui de negar as diferenças entre esses grupos. Elas existem e são de fundamental importância para o processo identitário dos professores. Interessa nessa pesquisa, destacá-las, como marcas identitárias que conferem a cada um dos grupos identidades que, longe de serem inferiores ou superiores, são apenas diferentes.

Capítulo 5 – Reconstituindo a profissionalidade – o papel dos saberes docentes

Retomo neste capítulo a discussão relativa à profissionalização docente que foi brevemente apresentada no primeiro capítulo desta pesquisa por julgar que a compreensão deste tema, aliado à questão da constituição dos saberes docentes, pode auxiliar na análise que proponho a partir das entrevistas dos professores participantes da pesquisa.

Acredito ser necessário iniciar este capítulo e mais precisamente essa discussão esclarecendo que a idéia de profissionalização que defendo aqui se distancia daquela que entende esse processo como a busca por um conjunto de características cristalizadas e homogêneas partilhadas por um grupo. O próprio conceito de profissão não é de fácil definição. Gemaque (1997), por exemplo, realizou levantamento de algumas correntes sociológicas que propõe discussões relacionadas ao conceito de profissão, revelando não haver consenso com relação ao significado dessa palavra “tanto em nível conceitual quanto em termos de sua função social” (p. 244).

No campo da docência, essa discussão acentuou-se nos anos 90 deflagrada por um processo de “crise profissional”, iniciado anos antes, em que se viu inserido o magistério. Em função das diferentes concepções e diferentes significados atribuídos ao termo profissão, o magistério foi classificado por alguns autores como uma semiprofissão, por vivenciar uma situação ambígua partilhando características tanto de grupos profissionais quanto de proletários (ENGUIITA, 1991; CABRERA apud GEMAQUE, 1997). Segundo Enguita (1991) “nada permite esperar que os docentes venham a se converter finalmente em um grupo profissional, nem em um segmento a mais do proletariado, no sentido forte desses dois conceitos”. (p. 50) Para o autor, o magistério estaria vivendo um processo de proletarização.

Entretanto, seguindo caminho contrário, autores como Nóvoa (1995a, 1995d), Sacristan (1995) e Popkewitz (1995), defendem que a carreira docente encontra-se em processo de profissionalização, em meio à lutas e conflitos que envolvem muitos atores, e tem os professores, como figura central do processo.

Assim como o termo profissão, profissionalização é também uma palavra que encontra entre seus próprios defensores uma série de sentidos e derivações. Bourdoncle (apud GEMAQUE, 1997) chama atenção para alguns deles

(1) processo de melhoramento das capacidades dos saberes no exercício da profissão (profissionalidade); (2) processo que se preocupa com as estratégias para reivindicação da elevação do *status* da categoria (profissionismo); (3) processo que visa à adesão individual e espontânea dos membros de uma ocupação à retórica e às normas estabelecidas coletivamente pelo grupo (profissionismo) (p. 248)

Compartilho da opinião dos autores que defendem a idéia da docência em processo de profissionalização e faço aqui, a opção pelo termo profissionalidade, apropriando-me da definição de Sacristan (1995) que o entende como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (p. 65)

Reconheço, entretanto, que tal definição pode gerar dúvidas e questionamentos em função de sua amplitude. Faz-se necessário contextualizá-la e para tanto retomo a discussão relativa à história da profissionalização docente, entendendo-a não como um processo linear e absoluto, mas como um processo cultural e historicamente constituído.

5.1 Retomando a história da profissão docente

Nóvoa (1991), em estudo já considerado referência tendo em vista a frequência com que é utilizado como fonte em trabalhos acadêmicos, analisa todo o processo que a atividade de ensino sofreu até que se configurasse como uma profissão.²⁹

Uma das modificações ocorridas no fim do século XVIII, talvez a mais significativa, foi a passagem do controle das instituições escolares, antes atribuição da Igreja, para o Estado que buscava a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social. Entretanto, esse fato não promoveu alterações significativas com relação ao ensino, pois segundo Nóvoa (1991), “o modelo de docente permanece muito próximo daquele do padre” (p. 119)

Ressalta que, embora a função docente tenha se modificado ao longo dos séculos, foram constituídos e definidos pelos religiosos que reuniram-se em congregações docentes, “um corpo de saberes e de *savoir-faire* e de um conjunto de normas e valores próprios da atividade docente.” (NÓVOA, 1991, p. 119)

Em se tratando de códigos éticos, valores e normas, jamais foram construídos pelos próprios docentes de maneira formal. Tanto a Igreja quanto o Estado exerceram o papel de “mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas.” (op. cit. p. 120)

Paralelo à construção desse corpo de saberes e normas, a prática docente e as relações de ensino foram se tornando mais complexas, fazendo com que a ocupação passasse a ser vista como ofício de tempo integral e atividade principal.

Sob a tutela do Estado, que tinha a intenção de que os docentes deixassem de ser influenciados pelas “populações e notáveis locais” e passassem a configurar um corpo do Estado, aconteceu um processo de funcionarização dos docentes. Processo esse, acordado

²⁹ O estudo realizado por Nóvoa refere-se a Portugal e Europa. Embora processo semelhante tenha ocorrido no Brasil, faltam ainda pesquisas que confirmem tal fato.

entre os professores, que passaram a constituir um corpo administrativo autônomo e hierarquizado e o Estado, que garantia o controle sobre a instituição escolar.

Para tanto, criou-se uma licença ou permissão para ensinar, considerado por Nóvoa (1991) como um marco no processo de profissionalização docente “pois que ela ratifica a opção pela profissionalização e permite uma progressiva autonomização do campo educacional.” (p. 122)

Esta licença tornou-se obrigatória e concedida após exame ou concurso onde podiam apresentar-se aqueles que reunissem requisitos tais como conhecimentos literários, idade, bom comportamento moral etc. Configurou-se então como uma legitimação da atividade docente que se afirmava como grupo ocupacional e passava a reivindicar melhorias em seu estatuto sócio profissional. (Nóvoa, 1991)

Importa destacar que os docentes, como funcionários do Estado, tinham sua função ligada diretamente à intencionalidade política do mesmo, sendo difusores de “ideais nacionais” (p. 122). Embora fosse conveniente aos docentes o estatuto de funcionários que ocupavam, quando o Estado passou a exercer maior controle sobre o ensino, estes passaram a reivindicar uma maior autonomia. Tentavam, segundo Nóvoa (1991) “conjuguar os privilégios de funcionários [...] com os de trabalhadores livres” (p. 123) perspectiva que, em alguma medida, ainda está presente em se tratando da discussão relativa ao trabalho docente.

O autor destaca ainda, que na história da profissão docente, o papel ocupado por cada um dos envolvidos é de suma importância. Desta forma, os docentes não serviram somente ao interesse do Estado em veicular suas ideologias, mas também agiram com o objetivo de valorizar sua função social e elevar seu *status* profissional.

Já no século XIX, com o aumento de demanda pela escola, os docentes foram ganhando papel cada vez mais importante, baseando suas argumentações sócio-profissionais

na posse de um conjunto específico de conhecimentos especializados e na realização de um trabalho da mais alta relevância social.

Buscando assegurar o conjunto de normas e saberes, por um lado atendendo ao desejo dos professores de melhorar seu estatuto profissional, e por outro, atendendo ao interesse do Estado em manter o controle sobre esse grupo, surgiram as primeiras escolas normais e os primeiros professores primários, sendo esta, considerada pelo autor, como outra etapa primordial do processo de profissionalização docente. (Nóvoa, 1991)

As escolas normais passaram a ser

“o lugar central de produção e de reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à produção docente, e têm uma ação fundamental na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum ao conjunto dos docentes” (NÓVOA, 1991, p. 125)

Atrelada a uma crença cada vez maior da instrução como forma de ascensão social, a profissão docente foi se tornando um grande atrativo para diferentes camadas sociais. Em geral, oriundos de classes sociais menos favorecidas, os professores primários foram encontrando dificuldades de inserção na sociedade. Segundo Nóvoa (1991) “nem burguês, nem notável, nem camponês, nem intelectual, nem artesão, o professor primário tem enormes dificuldades para se inserir socialmente”, o que acabou reforçando o sentimento de solidariedade no interior do grupo. (p. 126)

A ambigüidade do estatuto dos docentes, a partir da segunda metade do século XIX, reunia elementos significativos para sua compreensão, em função da ocupação docente estar situada num lugar de fronteira. Por um lado, aproximavam-se de médicos e advogados devido às características de suas funções. Por outro, em se tratando de sua renda, aproximavam-se dos artesãos. Junto a essa questão, o final do século XIX registra um processo de feminização do corpo docente, uma das únicas via de trabalho abertas às mulheres.

Em decorrência das mudanças sociológicas ocorridas ao longo do século XIX, surgiram as primeiras associações profissionais, sendo esta etapa considerada por Nóvoa (1991) como a última do processo de profissionalização docente. Segundo o autor

A emergência deste *ator corporativo* constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional. (p. 127)

Ainda segundo Nóvoa (1991) essas associações foram constituídas com base em várias tendências éticas, políticas e ideológicas, adotando formas de ação e atuação muito diversificadas. Por sua vez, o Estado opôs-se por diversas ocasiões à organização autônoma dos docentes.

Embora importe esclarecer que entre as diversas associações pudessem existir pontos de interseção e interação, a adesão a uma delas, implicava uma identificação do docente a certos valores e ideais. O estudo sobre esta adesão é destacado por Nóvoa (1991) como bastante importante no que se refere à compreensão do processo de “aquisição de uma identidade profissional” tendo em vista a “imagem da profissão docente à qual aderem e que veiculam”. (p. 130)

O final do século XIX e início do XX configuraram-se como um período de grande sucesso do processo de escolarização e do prestígio profissional dos professores, que gozavam de “incontestável reconhecimento social” (Nóvoa, 1991), situação que se manteve até a explosão das duas guerras mundiais.

Com o início da Primeira Guerra, principalmente pelo fato dos países participantes serem fortemente escolarizados, foram colocados em questão o que se chamavam os benefícios da instrução. Como resposta, surgiu por parte dos docentes, a proposta de uma “Educação Nova”, que, em função de uma nova Guerra Mundial, acabou não avançando.

A partir desses acontecimentos, o processo de escolarização foi posto em questão e junto a esse fato iniciou-se “uma queda generalizada do prestígio dos docentes,

principalmente dos professores do ensino primário”. (NÓVOA, 1991, p. 132) Mais do que especular sobre o fim das escolas na sociedade, esse movimento propôs críticas à imagem dos “educadores profissionais” considerados como “fonte e fornecedor de conhecimentos” (op. cit. p. 132).

Passou-se assim a um processo de crise de identidade profissional, em que era necessário redefinir os papéis e as funções docentes, encontrando novas formas de se relacionar com a profissão.

5.2 Reconstituindo a profissionalidade docente – os professores e seus saberes

Retomar, embora brevemente, a história da profissão docente, teve por intenção reunir elementos para que pudesse aqui argumentar em favor do processo de profissionalização da docência. Caminho semelhante ao que propôs Nóvoa (1995a), que retoma esse processo sugerindo tê-lo como base para compreensão dos problemas atuais da profissão.

Durante muitos anos, grande parte da discussão realizada na área da educação, voltou seus olhos e suas análises para um professor que considerava mal formado, desqualificado, reforçando a imagem desvalorizada da profissão docente.

A partir dos anos 90, diversos autores vêm propondo uma mudança paradigmática dessa abordagem, conferindo destaque aos saberes, práticas e experiências dos professores. (NÓVOA, 1995a, 1995b, 1995d; TARDIF, 1991, 2002; SACRISTAN, 1995; GAUTHIER, 1998, MONTEIRO, 2002, 2007; LELIS, 2001, NUNES, 2001, 2004, BORGES, 2004) Saberes considerados sociais, “embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática.” (TARDIF, 2002, p. 11)

Argumentando em favor de sua análise, Tardif (2002) identifica diversos motivos para considerar o saber docente um saber social: por ser partilhado por um grupo de agentes; por ser reconhecido socialmente por um sistema que legitima a sua definição e utilização; por lidar com “objetos sociais”, ou seja com sujeitos em função de um projeto; por evoluir com o tempo e as mudanças sociais; por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Embora atribua papel central ao professor na construção do saber, Tardif (2002) afirma que

[...] o saber dos professores não é o ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.” (p. 15)

Desta forma, o autor procura situar o saber docente num lugar de fronteira entre o individual e o social, o ator e o sistema, baseando-se no que chama de fios condutores. (TARDIF, 2002)

O primeiro deles diz respeito à compreensão sobre a relação entre o saber e o trabalho dos professores na escola e salas de aula. A relação que os docentes estabelecem com os saberes está invariavelmente mediada pelo trabalho “que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.” (op. cit, p. 17)

Como outro fio condutor, Tardif (2002) aponta a idéia da pluralidade do saber docente.

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (p. 18)

Entende que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.” (op.cit. p. 20) Por ser adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, o autor destaca a idéia da temporalidade dos saberes. Para Tardif

A idéia de temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. (p. 20)

O autor destaca ainda o fato dos professores hierarquizarem os saberes em função de sua utilidade no ensino. Desta forma, consideram o saber oriundo da experiência de trabalho como “o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes”. (op. cit. p. 21)

Tardif demonstra em seus estudos, enorme preocupação com a questão da formação docente por desejar **“encontrar nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.”** (2002, p. 23 – grifo do autor)

Ressalta a importância de se conhecer o trabalho dos professores levando em consideração seus saberes cotidianos por defender que de tal forma, as concepções acerca de sua formação podem ser renovadas, bem como “as suas identidades, contribuições e papéis sociais.” (op. cit. p. 23)

Concordo com Tardif e ainda com Nóvoa (1995a) quando diz que “os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades”, um tempo de reencontrar novos valores, sem abandonar aspectos positivos de tempos passados, ressignificando-os de modo a que façam sentido nas ações presentes (p. 29). A esse processo de reconstrução e reelaboração dos seus conhecimentos, comportamentos, atitudes e valores frente aos novos desafios enfrentados pelos professores nas relações de ensino atuais, chamo de profissionalidade. Um processo que reconfigura os modos de ser e estar na profissão docente.

No âmbito da pesquisa que realizei, compreender a maneira como os professores vêm a sua profissão, como vêm seus alunos, o que consideram sua tarefa enquanto

profissionais de ensino, mostrou-se etapa das mais importantes, uma vez que seus depoimentos revelam marcas identitárias que vão sendo constituídas através desse processo de reconstrução. Sacristan (1995) destaca que “uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa.” (p. 74)

Questionados sobre o que significa ser professor hoje, os entrevistados da pesquisa demonstram estar imersos em conflitos sobre seu papel social. A indefinição de seu papel numa sociedade que lhes delega, como vimos anteriormente, tantas responsabilidades e que ao mesmo tempo lhes imputa tantas culpas e falhas, é algo que identifiquei como bastante incômodo aos professores. Embora demonstrem certa nostalgia de um tempo e de características de uma profissão que, segundo eles, não existe mais, parecem “compreender” e de alguma maneira justificar sua conduta e pensamento atual.

A professora Carina revela em seu depoimento, ter sempre associado o papel de professora ao de mãe. Julga, entretanto, ter havido uma inversão de prioridades no exercício dessas tarefas atualmente.

Olha, hoje saiu totalmente do chegar à sala, passar informação, dar uma nota, saber que aquele aluno tem apenas que aprender conteúdo... hoje em dia você entra na sala de aula primeiro como mãe, a professora chega depois da mãe. É uma coisa que antes era o inverso pra mim. Entrava a professora e a mãe atrás. Hoje entra a mãe e a professora vem com ela atrás, porque a maior parte deles vem mais carente de afeto, atenção, cuidados mesmo. Aí depois que você cativa, aí sim você começa a ser a professora daquela criança. Mas a maior parte deles está mais carente de afeto do que de outra coisa. Eles vem procurar numa sala de aula a amiga, mãe, tia ... Tem uns que chegam ao ponto de te dizer, você é minha mãe? Entendeu? Te quebra ... Você está dando aula ... [...](os sentimentos) Se misturam, a professora hoje em dia [...]. ah, é muito difícil, diferente da época em que eu era criança, comparando a minha época criança eu via a minha professora como professora. Hoje meus alunos não me vêem a professora. Eles vêem, eu acredito que, chegaram num local onde eles vão dividir com a amiga, dividir com a tia, dividir, aprender, tudo pra eles é ... misturou tudo. Não tem mais essa ... a professora, a figura professora, só professora. Acho que acabou.

Perguntei à Carina, em meio a esse relato, se ela se via como uma profissional. Ao que ela respondeu, sentir-se muito mais professora agindo dessa forma.

Com certeza. Eu acho que por eu deixar a mãe passar à frente da professora, eu estou me vendo muito mais professora, entende? Porque se eu chegasse e não tivesse a certeza de que eles precisam do olhar carinhoso, do afago, então eu seria apenas uma professora fria, fria. Entrou o profissional frio. Não. Eu digo, quando digo a palavra mãe, é a meiguice entrando primeiro, entendeu? O carinho entrando primeiro, a luz entrando primeiro.

Carina considera que essas atitudes de carinho, preocupação, atenção e afeto são constituintes da sua profissão. Isso faz dela uma professora e não “um profissional frio”.

Com certeza. Tem que ter. Tem que ter. Até mesmo pra você tocar o seu dia a dia. Porque a fala deles de vez em quando é tão sofrida, a palavra é sofrida, que em muitos casos eu não passei nada do que alguns já passaram. Experiência de vida deles, às vezes fala muito pra mim porque eu não passei. Casos aqui que eu nunca passei.

O envolvimento que tem com seus alunos, a relação que com eles estabelece de troca e aprendizagem são fundamentais para o exercício da sua profissão. Carina atribui como sua tarefa enquanto professora

Primeiro fazê-los crescer, mas crescer que eu digo [...]. é crescer em questionar, entendeu? [...] Então a primeira coisa, que eles [...] questionem, perguntem, queiram saber cada vez mais, tenham interesse, tenham curiosidade. Eu gosto de criança curiosa, criança que questiona, criança que pergunta, criança que me diz não, mas pra quê, sabe? [...] Aí fica uma aula tão gostosa [...] que às vezes você pensa que você chega na sala você vai dar determinada coisa. De repente você fica uma hora batendo papo sobre alguma coisa que não tem nada a ver com aquilo que você ia dar. [...] É trocando experiência, trocando idéias, falando, se colocando.

Pesquisadora: Isso está para além dos ditos conteúdos escolares.

Ah, muito além.

Pesquisadora: Você acha que a sua função vai além disso?

Muito além. Eu acho que de todos, de todos. Isso aí tanto faz ser PI, PII, professor de Sala de Leitura, até a própria Direção.

Jane não diverge da opinião de Carina quanto à mistura de papéis desempenhados hoje pelo professor.

Então [...] no fundo hoje, o profissional não é só professor. O profissional é psicólogo, é assistente social, é mãe também. [...] Ser professor hoje é isso. [...] Antigamente o profissional da educação era simplesmente passar

informações, né? Você ensinava e os seus alunos aprendiam. Hoje, você passa informação sim mas você também recebe muitas deles e educa.

Questionada sobre se, em meio a tantos papéis, consegue se ver como profissional, a resposta de Jane, embora à princípio cause certo impacto, demonstra o intenso envolvimento que mantém com a profissão.

Eu consigo sim. Com certeza. Porque se eu não conseguisse eu já teria desistido. Hoje em dia, hoje em dia pra você ser um profissional de educação você tem que assumir que você está entrando numa guerra. E eu estou nessa guerra. Eu sou um soldado nessa guerra. Eu me considero. Sinceramente eu me considero. Porque eu jamais vou deixar de tentar educar um aluno. Jamais eu vou deixar passar batido uma atitude com a qual eu não concordo. Uma atitude de vida, social que eu ache errado, vou ver um aluno fazendo e vou me calar. Eu não consigo fazer isso, entendeu? Então eu acho que eu vou morrer um profissional de educação.

Karla, assim como suas colegas das séries iniciais, vê sua tarefa enquanto professora associada a outros papéis sociais.

Bom, antigamente, eu me via como professora mesmo, então aquela que como eu já falei impõe limites, determina certas coisas e passa os conteúdos. Hoje, eu já me vejo como alguém muito mais do que um professor, já me vejo como educadora no sentido total da palavra, amiga, companheira, psicóloga, assistente social.

E como Carina, Karla acredita que essas características constituem o seu modo de *ser professora*.

Então eu me sinto mais assim, próxima e íntima deles [...] mais nessa tarefa de tentar ser pra eles um profissional amigo, né? Sempre vou ser primeiro a professora, vou ser vista assim.

Relaciona o seu modo de ser profissional, tanto aos conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica específica quanto aos conhecimentos que foi adquirindo ao longo de sua vida profissional.

[...] eu acho que sim (consegue se ver como profissional). Depois de tantos anos tentando passar para eles o que é teoria, o que é conteúdo mas também o que é importante para o dia-a-dia deles, que eles não podem esquecer, falar errado, eu acho que eu ainda, que eu consigo realmente ser. No início da minha carreira eu me via muito como uma profissional que tinha que ser rígida, muito rígida. É como se eu tivesse que impor sempre a eles as minhas vontades, entende? A minha prepotência. E aí que eu acho que não foi legal. E ao longo dos anos, graças a Deus, eu fui percebendo que eu tinha que dosar um pouco mais isso, [...] eu me sinto

muito profissional, juntando toda a experiência passada, muita coisa deu certo, muita coisa que não deu certo e o presente que eu tento já levar de uma maneira bem mais assim equilibrada, bem mais controlada, é um limite, é um limite afetivo. Você tem que dar um beijo e ao mesmo tempo puxar a cordinha pra ir determinando ...

Entrevistadora: Você acha que foi construindo isso com essa experiência?

Fui construindo com a minha experiência.

O relato de Karla evidencia a importância da experiência para a aquisição de determinados saberes que vão, ao longo do tempo, redefinindo as práticas docentes. Como nos diz Sacristan (1995)

A profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. No entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores; uma parte do conhecimento pedagógico possui um caráter eclético no que diz respeito à capacidade de ordenar a prática. (p. 77)

Importa destacar que em todos os relatos analisados até aqui, a questão da afetividade esteve presente, chegando mesmo a ser associada ao papel de mãe pelas duas professoras das séries iniciais.

[...] hoje em dia você entra na sala de aula primeiro como mãe, a professora chega depois da mãe. Prof^a. Carina

O profissional é psicólogo, é assistente social, é mãe também. Prof^a. Jane

O que estas afirmações poderiam nos indicar? Certamente, muitos atribuiriam tal fato a características essencialmente femininas. A afetividade estaria intrinsecamente relacionada à maternidade. Entretanto, cabe questionar se esse discurso não seria expressão de uma “tendência a uma certa naturalização daquilo que elas fazem, e como o fazem” (COSTA, 1995).

Ao afirmarem se sentirem desempenhando também o papel de mãe, as professoras estariam expressando a ausência de uma visão de profissionalismo? Ou ao contrário, acreditariam e estariam assumindo esta, como uma característica inerente à sua profissão?

O relato do professor Marcelo nos oferece alguns outros elementos para reflexão.

Questionado sobre sua visão com relação a ser um profissional, revela

É eu acho, eu sou. Procuo ser o melhor profissional possível. Não sou perfeito, tenho as minhas falhas, tenho os meus momentos de desleixo como todo mundo, às vezes a gente está cansado, não está disposto, não está estimulado mas eu procuro entrar dentro de sala de aula e fazer o melhor papel possível. Eu deixo os meus problemas particulares, a minha questão em relação ao salário, à mediocridade com que os governantes têm tratado a educação [...] Mas apesar de tudo isso eu quando entro em sala de aula eu procuro fazer o melhor possível dentro dos recursos que eu tenho pra utilizar. Procuo usar todos os recursos que eu tenho à minha mão pra tornar a aula a melhor coisa possível, não deixo isso me desmotivar, não deixo isso atrapalhar a qualidade de aula porque eu tenho um compromisso também comigo. Tenho um compromisso comigo mesmo de orgulho próprio, de querer dar o melhor de mim para aqueles alunos que não têm culpa nenhuma das dificuldades que a gente está sofrendo seja na vida pessoal, seja na vida profissional. Eu estou lidando com seres humanos não é brincadeira, é um trabalho de muita responsabilidade. E eu quero que esses alunos carreguem essas informações que eu considero tão importantes que eu estou passando para eles, para o resto da vida e que isso seja útil. Então eu ... isso aí eu não abro mão e se eu não estou satisfeito que eu pegue meu chapéu e vá embora, né? Acho que ficar também se lamuriando o tempo todo, e se lamuriar com os alunos e tal o tempo todo e não cumprir o seu papel eu acho que a pessoa que escolheu ser professor e está na escola pública está porque quer, o que não nos isenta de lutar.

Embora demonstre preocupação e compromisso ao “lidar com seres humanos”, em nenhum momento Marcelo menciona palavras que se refiram a afetividade. Quais seriam as razões? Seriam suas “características masculinas” responsáveis por tal fato? Proponho pensarmos também em algumas outras questões.

A ausência de qualquer menção a questões afetivas estaria relacionada à dimensão educativa que Marcelo, como professor das séries finais do ensino fundamental, atribui a seu trabalho? Nessa perspectiva, não haveria espaço para a afetividade? Essa seria uma marca identitária dos professores desse nível de ensino?

Então, o que dizer sobre a visão de Karla, também professora das séries finais, que atribui à sua atuação aspectos afetivos? Seria essa, uma característica que traz de sua experiência de trabalho nas séries iniciais? Karla, foi aluna do Curso Normal e professora de educação infantil por cerca de dez anos, tendo uma pequena experiência com séries iniciais

antes de seu ingresso na docência de Língua Portuguesa para as séries finais do ensino fundamental. Dessa forma, seria a afetividade uma marca identitária dos professores desse nível de ensino? Poderíamos considerar o uso dessa afetividade como um saber docente que se desenvolve no âmbito do saber da experiência? Um saber que favorece a criação de vínculos, que aproxima professores e alunos, que acaba por tocá-los e com isso estabelece melhores relações de ensino?

O relato de Susana, Coordenadora Pedagógica, sobre o grupo de professores com os quais trabalha na escola auxilia essa análise. Ao ser perguntada sobre como definiria esses professores, Susana responde: *“Ah, a gente percebe diferentes grupos. Eles estão todos juntos mas em diferentes grupos. [...] É como todo lugar.*

Perguntei então, como Susana classificaria esses grupos e que características atribuiria a eles.

*O que eu vejo assim, é que eu não digo nem o professor de primeiro segmento ou o professor de segundo segmento. É o professor que fez o curso de Normal e é o professor que não fez. Eu tenho professores de segundo segmento que fizeram Normal, eles chegaram a lecionar para o 1º segmento. Pelo menos os que eu tenho aqui na escola, é que o meu profissional que fez o Normal e que chegou a atuar com primário, **ele é muito mais tolerante, ele tem muito mais estratégia e ele consegue trabalhar com ... passar para o aluno aquela questão meiga, sentimental, e com isso conquista mais facilmente a turma, do que aquele professor de segundo segmento que não tem esse caminho a seguir, que vai mais naquela questão técnica: eu vou dar esse conteúdo, eu vou dar essa matéria.** Então eu acho que o que mais me marca, diferencia, é isso, não é o professor de segundo segmento ou o professor de primeiro segmento, é o que fez curso Normal e lecionou ... Eu acho que tá um grande diferencial. E aqui nessa escola você nota. Você sabe muito bem pelo discurso quem fez o Normal. Que é notório.*

A questão apontada por Susana sobre a formação diferenciada dos professores e sobre seu percurso profissional influenciarem sua atuação com os alunos, foi também discutida por Monteiro (2007) quando afirmou que o papel da experiência como professora das séries iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento do ensino nas séries posteriores, mereceria ser investigado. Como base para essa afirmação, utiliza trecho do depoimento de

uma das participantes de sua pesquisa, professora de História das séries finais do ensino fundamental, que foi anteriormente professora das séries iniciais e que reconhece e valoriza essa experiência em sua prática atual. Monteiro destaca, a partir da observação das aulas dessa professora, que era admirável sua habilidade para encaminhar as atividades com os alunos, ressaltando que, muito mais do que uma habilidade natural, a professora expressava “um saber que foi sendo constituído de várias fontes, entre eles a prática, numa mistura que reúne, num amálgama, conteúdos, pedagogia e experiência profissional.” (MONTEIRO, 2007, p. 188)

Através do relato de Karla, que tem experiência semelhante à da professora de História entrevistada por Monteiro, é possível perceber traços do que Susana destaca como sendo um diferencial nesses grupos.

Tento dosar esse afetivo, ainda, esse afetivo e o conteúdo. Só que o conteúdo hoje em dia eu não priorizo mais como eu já priorizei um dia. Hoje o conteúdo que eu tento priorizar para eles é o emocional com a prática do que vai ser importante para eles no dia-a-dia. [...] Então tento, assim, juntar essa relação do afetivo com o profissional, com o futuro profissional. Conto muitas experiências minhas pra eles, do que já aconteceu ou do que eu estou vivendo com a minha família, com uma outra turma, sem citar nomes, entendeu? [...] Aí eu digo que essa experiência é muito antiga, ou então aconteceu recentemente mas foi em outra escola, mas eu acho que ainda a experiência do dia-a-dia, passar para eles aquilo que você viveu, acho que ainda está valendo a pena. É uma das bênçãos do magistério.

Com base nos depoimentos acima, é preciso destacar a importância atribuída ao trabalho que as professoras desempenharam nas séries iniciais, antes de ingressarem no nível de ensino em que atuam no momento. As marcas identitárias que adquiriram, tanto advindas de sua formação inicial (embora que ainda em espaços de conflito) quanto de sua experiência profissional, parecem influenciar fortemente o trabalho que atualmente realizam.

Karla atribui também, grande importância às relações que estabelece com os alunos.

[...] puxa vida, eu consegui criar laços com aquele aluno que me xingava, ou então que era indiferente a mim e hoje ele já consegue produzir alguma coisa, ele já consegue até se entender dentro do espaço, ele dentro de um espaço, na sala de aula, na casa dele, na família dele porque eu ainda acho que é assim que a gente consegue alguma coisa. Porque o profissional

professor na vida deles não é como um médico, não é como um dentista que eles vão quando estão com dor, que eles vão para fazer uma obturação ou para extrair um dente, para uma consulta rápida ou mesmo periódica, porque é diário. Então mesmo o professor que entra na sala de aula duas ou três vezes na semana ou menos que isso, no caso o professor de disciplina,, de 5ª à 8ª, ele consegue estabelecer uma relação com esse aluno. Eu sei que os que têm menos tempo de aula, a relação se torna mais curta, mais breve mas consegue. Eu acho que também é de cada professor, é de cada pessoa. Aí acho que não é nem do profissional, é da pessoa. Eu sou muito pele. Eu sou muito de: oi querido, oi amor, entendeu? Faça um carinho nas costas, um afago na cabeça, eu sou muito assim.

Sem, contudo, abdicar do trabalho com sua disciplina específica, que desenvolve com compromisso e responsabilidade.

Eu acho que Língua Portuguesa é tudo. Porque você precisa se comunicar então você precisa realmente, de alguma forma, certo ou errado, nós vai ou nós foi, se comunicar. Então o uso da Língua, e aí falando lingüisticamente, não importa se você está falando ou escrevendo certo ou errado, o importante é você se comunicar. Claro que, ao longo do tempo você vai organizando isso. Então eu acho que essa é a função e a importância do papel do professor de Língua Portuguesa na vida deles. Não é corrigir mas sim fazê-lo perceber, e muitos percebem, que ele está usando a linguagem de maneira inadequada [...] Só que todo mundo pensa que ler e escrever é fácil ou é simples. Então você alfabetizaria uma pessoa e estava tudo bem. Mas não é assim, né? Porque na própria leitura você tem um monte de coisas aí. Saber ler a palavra, esta e está são diferentes, tem sentidos diferentes. Saber colocar a entonação na pontuação final, ponto de interrogação, ponto de exclamação. Entender quando a pontuação determina uma continuação uso de reticências ou uma afirmação, ponto final. Na escrita, tantas outras coisas acentuação, pontuação, concordância, então não é algo tão simples quanto só fazer o aluno ler e escrever.

A relação que estabelecem com a disciplina que lecionam é uma forte marca identitária dos professores das séries finais do ensino fundamental. Esse foi um dos resultados da pesquisa de Borges (2004) que buscou investigar os saberes que um grupo de professores de 5ª à 8ª série, de diferentes disciplinas, utiliza e mobiliza em seu trabalho, considerando a orientação disciplinar presente no seu trabalho e na sua formação.

A autora, através da visão informada pelos docentes sobre os seus próprios saberes e sobre o lugar, peso e significado dos componentes disciplinares em sua formação e trabalho, investigou, dentre outras questões, se esses professores percebem-se como especialistas do ensino, ao definirem seus saberes, seu ensino e a si próprios.

Os professores entrevistados por Borges (2004) declararam valorizar bastante o conhecimento da sua disciplina.

O professor deve dominar muito bem os conteúdos da disciplina que ensina, eles afirmaram. O conhecimento da matéria é visto como base de sustentação do seu trabalho, é o arcabouço teórico do professor na forma de abordar o mundo e a cultura, e é, também, um conjunto de conteúdos específicos a serem transmitidos aos alunos, embora considerem que só isso não é suficiente para ensinar. (p. 274)

Embora partilhem uma cultura comum de saberes do ensino, valorizando outros saberes que não os disciplinares, buscando “valorizar seu trabalho ou defender seus argumentos ou estatuto sócio-profissional, os professores recorriam ao específico de suas disciplinas, em detrimento da dimensão pedagógica ou socializadora.” (p. 281) Atribuem para si a “identidade de professores de ... alguma coisa”, professores de um conhecimento específico, de uma disciplina.

Contraditoriamente, os professores da pesquisa de Borges (2004) não se identificam com a definição de especialistas por considerarem ser esta uma visão reducionista de seu campo de trabalho, seus saberes e práticas. Entretanto, ao se manifestarem sobre a necessidade de modificações no que diz respeito à formação de futuros profissionais, demonstram preocupações “uma vez que temem um esvaziamento dos conhecimentos do campo disciplinar que freqüentam, o que os fragilizaria mais enquanto grupo profissional.” (p. 291)

Os resultados da pesquisa de Borges vão ao encontro do que os professores entrevistados por mim revelaram. Em se tratando dos professores das séries finais, embora seja possível identificar a preocupação com o ensino que instrui e forma, fica claro o valor atribuído a sua disciplina específica, uma marca identitária advinda de sua formação e sua atuação.

Os professores das séries iniciais, entretanto, considerados os generalistas por lidarem com as diversas áreas do conhecimento, enfatizam em sua atuação, a preocupação com uma

educação integral, para além dos conteúdos escolares (embora isso não signifique descartá-los), voltada para a formação de seus alunos.

Com relação a esta preocupação, nos revela a Prof^a. Carina, priorizar em seu cotidiano o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática.

Dando prioridade Língua Portuguesa e Matemática, sempre. [...] O que ele precisa muito mesmo é leitura, saber escrever, saber pegar um livro, resolver questões de Língua Portuguesa, Matemática, mas Estudos Sociais, aquela imposição da decoreba, dos pontinhos de Descobrimento do Brasil, nada disso mais. [...] Língua Portuguesa e Matemática, prioridade total.

Por estar trabalhando há alguns anos com as séries destinadas fundamentalmente à alfabetização, perguntei se considerava essa prioridade uma característica do seu trabalho e Carina respondeu considerá-la uma característica do primeiro segmento.

Assim como Carina, Jane atribui à Língua Portuguesa papel fundamental em suas aulas.

Eu acho que a mais importante, a disciplina mais importante é Língua Portuguesa. Porque se você não souber interpretar você não faz um problema. Então eu acho que se você não souber ler, se você não souber concluir você não faz nada. Então para mim a disciplina mais importante é Língua Portuguesa.[...] É a ela. Principalmente. Até quando eu dou Geografia, quando eu dou História eu incluo interpretação, eu incluo.

Entrevistadora: Você acha que essa é uma característica do 1º segmento? Atribuir uma importância maior à Língua?

Eu acho que sim. Eu acho que sim. Não posso lhe dar certeza mas eu acredito que sim. Eu acredito que sim porque a gente fala isso nos Centros de Estudo.

E também considera que sua tarefa vai além do trabalho com os conteúdos previstos para o nível de ensino.

[...] atualmente eu estou achando que você transmitir conteúdos é o menos importante. [...] eu acho que você tem que passar os conteúdos para que ele consiga é, vamos dizer assim, sobreviver na sociedade, entendeu? Ele tem que ter noção ... ele tem que saber cálculos, ele tem que redigir, ele tem que interpretar, isso ele tem. Esse conteúdo se ele não souber você tem que ... alfabetizar-se evidentemente. Agora muito mais do que isso, cidadania. Que eles não sabem nem o que é isso e não tem noção. Eles precisam saber dos deveres, dos direitos sim, e dos deveres, principalmente. Porque todo mundo agora fala muito em direitos mas não se fala quase em deveres. Então é ... passar principalmente isso.

A maneira como os professores vêem seus alunos, reforça as concepções que os diferentes grupos demonstram sobre sua atuação profissional.

Carina, ao falar sobre alunos, deixa claro o caráter afetivo que marca fortemente sua prática pedagógica.

Ah gente. São várias cabecinhas, muito diferentes, você não tem duas crianças na sala parecidas, nem parecidas. Em 30 crianças [...] cada um tem um jeitinho de ser. [...] Alguns mais carentes que outros, alguns mais agressivos que outros, alguns mais falantes que outros, alguns mais interessados, mais curiosos, mais questionadores, mais amorosos, mas todos eles você sente, engraçado, a felicidade de estar na sala de aula. [...] Então eles estão descobrindo a escola, eles estão descobrindo o saber, eles estão descobrindo a convivência diária com os coleguinhas.

Karla, professora das séries finais, mas com experiência nas séries iniciais, fala sobre seus alunos.

Eu gosto muito deles. Eu tenho uma relação muito legal com eles. Brigo pra caramba porque eu ainda não perdi o fator autoritário, mas eu acho que é característica minha também. Porque o professor antes de ser professor ele é uma pessoa, então se você é muito doce, muito meiga, você vai ser uma professora muito doce, muito meiga. Se você é uma pessoa rígida, você vai ser uma professora rígida. Então é claro que eu me modifiquei bastante mas eu continuo ainda sendo muito rígida, cobrando muito deles, o ciclo não mudou em nada o meu pensamento em relação a Karla profissional, sabe? No início do ano eu falei para eles: olha eu não estou preocupada se vocês já passaram de ano, eu exijo respeito, e eu vou continuar trabalhando do meu jeito de trabalhar.

Marcelo, ao contrário das professoras Carina e Karla, ao falar de seus alunos, enfatiza as questões cognitivas e disciplinares.

[...] eu acho que a gente comparativamente a outras escolas, até que a nossa clientela é razoável a bom. De fato é. E acho interessante a mistura de classes sociais que tem aqui na escola, de gente de classe média e de classe mais baixas. Acho essa mistura interessante, de várias categorias das classes e acho que o desenvolvimento intelectual, na parte cognitiva é de razoável a bom. [...]Então ... de um modo geral os alunos, a gente tem um ótimo relacionamento, tive raríssimos casos de indisciplina ao longo desses 10 anos. Não vou nem dizer desse ano. Até para te dizer uma coisa, o problema de indisciplina mais chato que eu tive foi de alunos de outras turmas que estavam incomodando minha aula e não me obedeceram, eu chamei a Direção e bati de frente com eles. Eles nem eram da minha turma.

Ao considerar as relações que os professores estabelecem nas situações de ensino e trabalho, através de seus próprios relatos, tinha como objetivo identificar marcas identitárias que se fizessem presente na atuação profissional desses professores.

Sacristan (1995) argumenta que os componentes que dão sustentação à profissionalidade docente se manifestam através de um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos. Entendo que esses conhecimentos são adquiridos ao longo da vida profissional, através de sua formação (inicial e continuada) e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o processo de profissionalidade docente vai sendo constituído a partir do enfrentamento à questões que se apresentam em sala de aula, ou na escola de um modo geral junto à responsáveis, alunos, colegas de trabalho e superiores. As identidades vão sendo constituídas em meio às respostas que os professores produzem para tais situações. E que têm na formação um componente importante nesse processo, bem como nas tradições que são incorporadas na própria vida escolar de cada professor.

Como nos afirma Almeida (2006)

Se a profissionalidade resulta então de como os professores vão construindo os modos de ser e de responder às circunstâncias de trabalho, que são histórica e socialmente contextualizadas, lançando mão dos aportes teóricos e dos saberes adquiridos ao longo da sua trajetória, podemos afirmar que ela se configura como provisória ou em permanente processo de re-elaboração. (p. 102)

Processo esse que segundo Costa (1995) pode levar os docentes a se fortalecerem “à medida que se lançarem na reflexão sobre o saber da prática cotidiana e da experiência vivida no interior de seu trabalho e, a partir daí, passarem a reconstruir o sentido dos outros saberes.” (p. 151)

Penso que as questões apresentadas são *um dos caminhos possíveis* para a discussão relativa à identidade profissional de professores. Concordando com Tardif (2002), entendo que “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la

imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional.” Ainda segundo o autor,

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor [...] (TARDIF, 2002, p. 108)

Reconstruir e valorizar os saberes e práticas adquiridos em sua trajetória profissional, seja nos espaços de formação inicial, de socialização profissional ou em sua experiência de trabalho, pode auxiliar aos professores das séries iniciais a se fortalecerem enquanto grupo profissional, evidenciando através desse processo, como se sentem e se afirmam professores.

Considerações finais

A pesquisa realizada insere-se no campo dos estudos que se interessam pelos saberes, formação e trabalho dos docentes. A partir da análise da contribuição dos autores utilizados como referencial teórico metodológico e, principalmente através da “voz” daqueles que muitas vezes permanecem silenciados em meio ao cotidiano escolar, foi possível oferecer elementos que auxiliem na compreensão de tema tão complexo quanto as identidades docentes.

Tinha como objetivo identificar marcas identitárias de professores das séries iniciais, investigando como essas marcas se constituem e se expressam em um contexto específico, no jogo relacional com os pares e “superiores”, bem como a que os professores atribuem a possível diferenciação.

A hipótese inicial era que as marcas identitárias se constituem e se expressam a partir de experiências vividas nos espaços de formação inicial, socialização e atuação profissional.

Operamos com o conceito de identidade advindo do campo sociológico, através da contribuição de Dubar (1997), e dos estudos culturais, através da contribuição de Hall, Woodward e Silva (2005).

A opção metodológica adotada, através das entrevistas e também da observação de diversos momentos do cotidiano da escola pesquisada (Reuniões Pedagógicas, Conselho de Classe, Festa Junina e dias sem atividades específicas) mostrou-se adequada na medida em que permitiu que algumas questões emergissem, contribuindo significativamente para a análise dos resultados.

A intenção da amostra composta tanto por professores das séries iniciais quanto das séries finais foi promover a análise das questões propostas numa perspectiva relacional buscando identificar semelhanças e/ou diferenças no que diz respeito às marcas identitárias desses dois grupos profissionais. A participação da Coordenadora Pedagógica da escola

enriqueceu a análise pois, a partir de seus relatos, foi possível confirmar algumas das informações coletadas através da observação feita e, ainda, levantar alguns outros pontos de discussão.

Como primeiro eixo de investigação busquei identificar aspectos relacionados à formação inicial. Foi possível perceber que, com relação à opção pela carreira docente, não houve diferenciação entre o nível de atuação dos professores. Dois deles optaram pela profissão (um de cada segmento de ensino) e dois consideraram seu ingresso no magistério uma “coisa que aconteceu”.

Em se tratando das instituições responsáveis por essa formação, os professores reconhecem a importância das mesmas, atribuindo a elas papel importante nesse processo, principalmente em se tratando dos cursos superiores. No entanto, evidenciam problemas no que diz respeito à dicotomia teoria-prática.

Para os professores, o ingresso no magistério, seja através do primeiro emprego ou dos estágios supervisionados, foi o momento em que, de fato, “aprenderam a ser professores”. A maioria deles destaca o papel desempenhado por antigos mestres na constituição do seu modo de ser professor.

Um segundo eixo, buscou identificar questões relativas ao ambiente escolar em que estavam inseridos (aspectos positivos e negativos, espaços de reuniões pedagógicas, forma de organização escolar). O bom clima de trabalho, assim como as boas relações estabelecidas com os colegas, foi destaque entre os professores.

Em se tratando dos espaços de reunião pedagógica são unânimes em afirmar a importância das mesmas, a contribuição que podem oferecer às suas práticas. No entanto, os professores das séries iniciais desconhecem as formas e horários de participação de seus colegas das séries finais, bem como estes desconhecem os das séries iniciais, que afirmam “nunca terem parado para pensar sobre isso”. Os das séries finais não conseguem dizer,

inclusive, se os professores das séries iniciais participam das reuniões. Contraditoriamente, todos afirmam não perceber nenhum tipo de diferenciação entre eles e, somente os professores das séries finais admitem “ter ouvido falar” de algum tipo de discriminação com relação aos das séries iniciais.

Interessa-nos pensar se não existiria um paradoxo entre o que afirmam os professores sobre um bom clima de trabalho, e a naturalização de práticas cotidianas. Não seria o desconhecimento acerca de questões tão importantes como a participação dos docentes em reuniões pedagógicas, um indicativo de que as relações entre os mesmos precisariam ser revistas?

Um terceiro eixo da investigação tinha como objetivo identificar as percepções dos professores acerca de sua visão enquanto profissional. Buscava saber de que maneira viam sua tarefa enquanto professores, e ainda a visão que tinham de seus alunos.

Foi possível perceber que professores de diferentes níveis de ensino têm visões diferentes acerca do assunto. Enquanto os professores das séries iniciais relacionam à profissão palavras como carinho, afeto, preocupação e atenção, chegando mesmo a associá-la a características maternas, os professores das séries finais relacionam sua atividade à compromissos políticos, ou ao conteúdo a ser ensinado.

Sobre o que pensam a respeito do que ensinam, os professores das séries iniciais entendem seu trabalho “para além dos conteúdos ditos escolares”, conteúdos esses que são a preocupação maior dos professores que trabalham no nível de ensino subsequente.

Com relação ao que pensam sobre seus alunos, foi possível identificar também algumas diferenças. Enquanto os professores das séries iniciais reforçam o caráter afetivo de suas relações, os das séries finais se remetem a características cognitivas e disciplinares para identificar seus alunos.

Nesse sentido, penso ser possível argumentar que professores das séries iniciais e finais apresentam diferentes concepções sobre ensino, atuação profissional e relação com os alunos, que lhes conferem *modos de ser professor* característicos. Desta forma, vão (re)constituindo sua profissionalidade docente a partir das estratégias que utilizam no enfrentamento de questões que passam a vivenciar através de sua atuação em sala de aula ou na escola de um modo geral. Suas identidades vão sendo constituídas em meio às respostas que produzem para essas situações.

Importa sinalizar que, a presença nessa pesquisa de uma professora que atualmente atua nas séries finais, mas, que tem em sua trajetória profissional, experiência com as séries iniciais do Ensino Fundamental e com Educação Infantil, foi um dos aspectos mais interessantes a serem destacados, com relação à análise que seus depoimentos proporcionaram. Suas afirmações podem ser situadas em um lugar de fronteira, ora aproximavam-se do que revelavam as professoras das séries iniciais, ora dos colegas atuais.

Foi possível, a partir de seus relatos e apoiada em estudos anteriores (BORGES, 2004; MONTEIRO, 2007) identificar que marcas identitárias constituídas em meio à atuação profissional nas séries iniciais se tornam um diferencial para os professores que passam a atuar nas séries finais.

Desta forma, as hipóteses iniciais sobre a orientação disciplinar dos professores das séries finais, presentes tanto em sua formação inicial quanto em sua atuação profissional constituíram-se em fortes marcas identitárias foram confirmadas.

Com relação aos professores das séries iniciais, os resultados obtidos apontam para a constituição de marcas identitárias importantes a partir do ingresso na profissão em meio a sua experiência e atuação profissional. A contribuição dos estudos que analisam a questão do saber da experiência, defendendo que este e outros saberes docentes ocupam posição estratégica entre os saberes sociais, reforça esta posição. Embora os professores das séries

finais também tenham se referido ao saber da experiência, suas afirmações sempre buscavam valorizar o saber disciplinar em relação aos demais.

A utilização da perspectiva relacional do conceito de identidade a partir da contribuição dos estudos culturais mostrou-se um desafio, em função da ausência de estudos anteriores que operassem com esse referencial. Mas, também, criou uma possibilidade de desvelamentos com relação às identidades profissionais dos professores. A análise proposta por esse campo de estudos que tem as identidades marcadas pelas diferenças vem ao encontro do que argumento com relação aos sentidos de *ser professor*.

Sentidos esses que conferem a cada um, a partir de seu processo de formação, suas experiências enquanto aluno, seu ingresso na carreira, as relações que estabelece com seus pares, modos de ser e estar na profissão. Modos que se assemelham em determinados aspectos conferindo-lhes um sentimento de pertencimento, mas, que são também carregados de experiências e modos pessoais.

Como Gatti (1996) entendo que

Sem o envolvimento direto dos professores no repensar de seu modo de ser e sua condição de estar numa dada sociedade e em seu trabalho – o que implica análise de sua identidade pessoal e profissional -, as alternativas possíveis na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em possibilidades concretas de mudança. (p. 89)

Defendo que a relevância dessa pesquisa está justamente em não negar as diferenças existentes entre os professores das séries iniciais e finais. Ao contrário, afirmar essas diferenças como elementos constitutivos das identidades profissionais docentes, pode oferecer elementos para que se avance na discussão relativa à unificação do Ensino Fundamental.

Proposto há mais de trinta anos, pela Lei 5692/71, esta unificação, ao menos na prática, não vem acontecendo. O que ainda encontramos são escolas partidas, seja através de segmentos de ensino – séries iniciais / séries finais - , organizações curriculares diferenciadas, e/ou estruturas funcionais que influenciam diretamente as relações de ensino estabelecidas

entre professores e alunos que repercutem perversamente sobre o desempenho escolar dos alunos.

Azanha (apud Marin, 1998) tece considerações sobre os desacertos do Ensino Fundamental. Afirma, entre outros pontos, que ainda mantemos uma escola que não incorporou a idéia de continuidade do processo de ensino proposto por essa unificação, “persistindo antigos esquemas de acusação mútua, fonte de frustração para alunos e professores.”

Com relação ao que a passagem das séries iniciais para as finais pode significar para os alunos envolvidos, temos os seguintes relatos.

Mas interfere mais na cabeça do aluno. Que cada professor tem a sua proposta, cada professor tem a sua maneira de ser, cada professor tem as suas exigências e cada professor vê o aluno de uma maneira. Então o aluno fica ali ... sabe? Como se tivesse que agradar a gregos e troianos. Eu acho isso meio complicado. Prof^a. Jane

Vejo um nó na questão dos alunos. [...] E aqui percebe-se bastante. [...] Quando eles passam para o 6º ano, antiga 5ª série, o que que acontece, eles entram com 8 professores, cada um de um jeito, entra a questão que eu já falei que eu não tenho todos os professores com aquela visão do Normal, então eles são mais técnicos mesmo. Então eles sentem. Ao mesmo tempo que eles sentem essa falta daquele professor que dava carinho, eles começam a testar. Aí começa, entra naquele esquema de matar aula, de querer fazer bagunça, de querer peitar o professor. Então eu tenho esses problemas. Pra mim, boa parte seria sanada se no grupo de docentes de 5ª série, 6º ano atual, eu pudesse contar apenas com professores que já tivessem feito Normal. Prof^a. Susana

Fica aqui a contribuição dessa pesquisa na tentativa de desnaturalizar pensamentos difundidos nas escolas de que “às vezes, professor das séries iniciais, nem tem a vez e a voz”. Como propõe Santos (apud Candau, 2000) acerca da tensão existente entre a igualdade e a diferença, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza”.

Buscar colaborar com esta discussão, entendendo “as manutenções para além da idéia de falta de vontade de mudar, submissão ou incapacidade de criar” (ALVES, 2001), mas sim como a ausência de “vez e voz” dos professores das séries iniciais, foi **uma maneira**

encontrada para que resgatemos, como nos diz o mestre Paulo Freire, a boniteza de *ser professor*.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sabrina B. G. de. *O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores*. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2007 (Dissertação de Mestrado)

ALMEIDA, Maria Isabel de. *A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais – vozes de professores na escola ciclada*. Anais Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Usos e abusos dos estudos de caso*. Cadernos de Pesquisa, v.36, n. 129, set/dez. 2006 (p.637-651)

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês B. de, ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

_____. *Cultura e cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 23, 2003 (p. 62 – 74)

ANDRE, Marli et al . *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. Educação & Sociedade , Campinas, v. 20, n. 68, 1999 (p. 301 – 309)

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei Federal n. 9394/96. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº. 3.276. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. Brasília: MEC, 1999

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº. 3.554. *Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. Brasília: MEC, 2000

BRUNET, Luc. *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In: NÓVOA, Antonio (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, 2ª ed.

BRZEZINSKI, Iria. *Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder?* Educação & Sociedade. Campinas, v. 20, n. 68, 1999 (p. 80 – 108)

CAMPOS, Maria Malta. *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate.* Educação & Sociedade, n. 68, p. 126 – 142, 1999

CANDAU, Vera (Org.) *Novos rumos da licenciatura.* Brasília: MEC, 1987

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo.* Porto Alegre: Sulina, 1995

CARVALHO, Marília Pinto de. *Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações.* Revista Brasileira de Educação. n. 2, mai/ago 1996 (77 – 84)

CATANI, Denice Bárbara. *Estudos de história da profissão docente.* In: LOPES, Eliane M. T. et. al. (orgs). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003

CAVACO, Maria Helena. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças.* In: *Profissão professor.* Porto: Porto Editora. 1995, 2^a ed.

DEUS DEU, Márcia Eleane Braghini. *As relações entre professores dos ciclos I e II do ensino fundamental.* São Paulo: PUC –SP, 2007 (Dissertação de Mestrado)

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Porto Editora. 1997.

ENGUITA, Mariano F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.* Teoria & Educação, 4, Porto Alegre, 1991

ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente.* In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora. 1995, 2^a ed.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor.* Rio de Janeiro: Quartet, 1999, 2^a ed.

FORQUIN, Jean-Claude. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.* In: Teoria & Educação. Discurso pedagógico, cultura e poder, número 5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992

FREITAS, Maria Nivalda. *Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes*. Cadernos de Pesquisa, n. 115, mar/2002 (p. 155 – 172)

GATTI, Bernardete Angelina. *Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade*. Cadernos de Pesquisa, n. 99, p. 5-15, nov. 1996

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. *Profissão de professor: impasses e perspectivas*. In: FRANCO, Creso e KRAMER, Sonia (orgs.). *Pesquisa e Educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2005, 4ª ed.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora. 1995, 2ª ed.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. *Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, 2003

LELIS, Isabel. *Profissão docente: uma rede de histórias*. Revista Brasileira de Educação. n. 17 mai/ago, 2001, (p. 40 – 49)

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais de educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação & Sociedade. Campinas, v. 20 n. 68, 1999 (p. 239-277)

LÜDKE, Menga. *Sobre a socialização profissional de professores*. Cadernos de Pesquisa, n. 99. nov. 1996 (p. 05-15)

_____. *Formação inicial e construção da identidade profissional de professores do primeiro grau*. In: CANDAU, Vera. (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997

_____. *Socialização Profissional de Professores – 3ª etapa: as instituições formadoras*. Rio de Janeiro: PUC – RJ, 1998 (relatório final de pesquisa, CNPQ, 1996-1998)

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz A. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Educação & Sociedade, vol.25, n. 89, set/dez. 2004 (p. 1159 – 1180)

MACEDO, Regina C. M. de. *Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola*. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28, n. 98, 2007 (p. 111 – 128)

MARIN, Alda Junqueira. *Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares*. Caderno Cedes. Campinas, v. 19, n. 44, abr/1998

MARINHO, Ana Paula A. *Carreira docente: o que pensam os professores de primeiro segmento do Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002 (monografia)

MOITA, Maria da Conceição. *Percursos de formação e de transformação*. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. 1995. 2ª ed.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: PUC – RIO, 2002 (Tese de Doutorado)

_____. *Professores de História: Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

_____. *Formação docente: território contestado*. In: MARANDINO, Martha et ali. (orgs). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005

_____. *Professores: entre saberes e práticas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 121-142, 2001.

MORAIS, Jacqueline de F. dos S. e JESUS, Regina de F. *Pistas para a compreensão da complexa identidade docente nas narrativas de professoras*. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação - Educação no Brasil: História e Historiografia. Rio de Janeiro: Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, 2000. v. 1. p. 360-361.

MOREIRA, Antonio Flávio. *Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades*. In: MOREIRA, Antonio Flávio e PACHECO, José Augusto. *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006 (p. 11 – 29)

NIAS, Jennifer. *Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self*. In: Educational Research and Evaluation. London: The Falmer Press, 1991

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortez, 1987

NÓVOA, Antonio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria & Educação, 4, 1991

_____. (org.). (a) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. 1995, 2ª ed.

_____ (org.). (b) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. 1995. 2ª ed.

_____ (org.). (c) *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. 1995, 2ª ed.

_____ (org.). (d) *Os professores e a sua formação*. Porto: Porto Editora. 1995. 2ª ed.

NUNES, Célia M. F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade, n. 74, abril, 2001 (p. 27 - 42)

_____. *O saber da experiência de professores de séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação*. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2004 (Tese de Doutorado)

OLIVEIRA, Inês B. de., SGARBI, Paulo. *A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos*. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28, n. 98, 2007 (p. 15 – 22)

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005

POPKEWITZ, Thomas S. *Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Os professores e a sua formação*. Porto: Porto Editora. 1995. 2ª ed.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Os professores e a sua formação*. Porto: Porto Editora. 1995. 2ª ed.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 16, n.2, jul/dez. 1990

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Professor de 1º grau: Identidade em jogo*. Campinas: Papirus, 1996

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2005, 4ª ed.

TANURI, Leonor Maria, *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, 2000

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. *Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEIXEIRA, Inês A. de C. *Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação*. In: ZAGO, Nadir. et. al. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

TORRES, Maria Licia. *A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007 (Tese de Doutorado)

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *A observação do cotidiano escolar*. In: ZAGO, Nadir. et. al. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

TRUZZI, Elisângela Aparecida. “Eles são analfabetos, como posso ensiná-los?” A ruptura entre a 4ª e a 5ª série e seus professores. São Paulo: UNESP – Araraquara, 2001 (Dissertação de Mestrado)

UNESCO, Pesquisa Nacional. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004

VIEIRA, Sofia Lerche. *Ser professor: pistas de investigação*. Brasília: Plano Editora, 2002

VILLELA, Heloisa de O. S. *O mestre-escola e a professora*. In: LOPES, Eliane M. T. et. al. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

WEBER, Silke. *Como e onde formar professores: Espaços em confronto*. Educação & Sociedade, v. 21, n. 70, 2000 (p. 129 – 155)

_____. *Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil*. Educação & Sociedade. Campinas, v. 24, n.85, 2003 (p. 1125 – 1154)

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2005, 4ª ed.

ZAGO, Nadir. et. al. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta et. al. (orgs.) Cartografias do trabalho docente. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 1998