



ÁREA TEMÁTICA: Educação e aprendizagens sociais

A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia

GOMES, Alberto Albuquerque

Doutor em Ciências da Educação

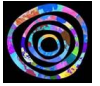
Universidade Estadual Paulista

alberto@fct.unesp.br

Resumo

Para compreender o contexto no qual se exerce a docência, considerando as novas demandas que pressionam os professores a redefinirem seus papéis, tarefas e identidades, realizamos uma investigação junto a alunos/as egressos do Curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira que atuam a pelo menos dois anos na Rede Municipal de P. Prudente, SP, Brasil. Procuramos demonstrar como as formas de inserção dos professores no mundo do trabalho podem ser fundamentais no fortalecimento da identidade docente e como a perda da autonomia, as dificuldades de relacionamento entre professores/alunos/pais de alunos podem fragilizar essa identidade.

Palavras-chave: Palavras-chave – identidade; profissão; docência; Pedagogia.





Introdução¹

Ao focarmos nosso olhar no contexto no qual se exerce a docência, vislumbramos um conjunto de novas demandas que pressionam os professores a redefinirem seus papéis, tarefas e identidades. A fim de compreender como se desenrola esse processo, realizamos uma investigação junto a alunos/as egressos do Curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira. Os professores/as, sujeitos da investigação, atuam a pelo menos dois anos na Rede Pública Municipal de Presidente Prudente - São Paulo – Brasil. O principal objetivo da investigação foi demonstrar como as formas de organização do trabalho pedagógico podem ser fundamentais no fortalecimento da identidade docente e como a perda da autonomia do professor, as dificuldades de relacionamento entre professor/as e alunos, professor/as e pais de alunos podem fragilizar a identidade docente comprometendo o seu envolvimento com a profissão e o trabalho.

1. A construção de identidades sociais

Apesar de ser habitado por seres dotados de vontade e capazes de se narrarem e se de transformarem nas narrativas que produzem sobre si próprios, o campo educativo, o ter-se em conta os estudos que são produzidos a seu propósito, parecer ser estruturado por um conjunto de entidades onde estes seres estão ausentes ou têm o sentido da sua existência exclusivamente dependente das relações que estabelecem com estas entidades. A ter-se em conta estes estudos, com efeito, os modos de existência dos professores reduzir-se-iam às representações que eles têm dos currículos escolares, das escolas, dos sistemas de formação que os envolvem ou das suas propriedades socioculturais, da mesma forma que as propriedades socioculturais das famílias dos alunos, a sua participação ou a representação que têm da escola ou as expectativas escolares dos alunos ou das suas família definiram os modos de existência dos alunos ou dos jovens na escola. (Correia & Matos (2001: 11)

Esse trecho introdutório do texto de Correia & Matos (2001) nos revela as dificuldades pelas quais passa o professor em seu cotidiano profissional e na construção e consolidação de sua identidade profissional.

Os impactos da reconfiguração do mundo contemporâneo, notadamente ao longo da última década do século XX e primeira década do século XXI, ainda inconclusa, evidenciam-se nas representações cada vez mais negativas sobre a função docente. A escola, tradicionalmente marcada pelas possibilidades de ascensão social e de superação das desigualdades sociais, tinha no professor a imagem da autoridade constituída capaz de conduzir jovens e crianças ao convívio social e à vida em democracia. Essas práticas democráticas são marcadas pelas formas como os sujeitos as representam socialmente; a escola e os professores têm um papel fundamental na construção dessas práticas. Considerando-se que a noção de democracia implica num conceito de cidadania democrática responsável e que práticas democráticas além de políticas, são também pedagógicas, pode-se projetar os riscos que corre a democracia com o descrédito da figura do professor e o desmantelamento dos sistemas de ensino. (Torres, 2001)

Aqui, nos interessa particularmente considerar a construção da identidade social como uma das representações ora denominadas sociais. Porém, antes de avançarmos nessas considerações, é necessário precisarmos melhor o que entendemos por identidade.

Poderíamos definir identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. Do ponto de vista sociológico, identidade pode ser definida como:

Características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo. (Giddens, 2004: 694)



Entendemos que a identidade social é construída pelos sujeitos sociais de uma perspectiva interacionista, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. Em outras palavras, a aceitação de determinada identidade social supõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando assim um compromisso do/com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo.

Ou seja, a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as idéias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos; e uma dimensão coletiva, isto é, os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.). Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos distintos, a saber: um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade para o outro). (Dubar, 1991)

Os modos como vivemos nossos papéis nos diferentes grupos se influenciam mutuamente, de forma que nossa identidade se constitui pela interação das especificidades desses grupos aos quais pertencemos. Isso significa que ela possui variadas dimensões, que se articulam e mudam no tempo: na verdade, não temos uma identidade, mas sim identidades. (Meksenas, 2003: 7).

Em outras palavras, o conteúdo das identidades sociais construídas no interior de um grupo social define as diversas dimensões das comparações sociais, que reforçam o sentido dessa identidade, ou seja, as identidades sociais estão marcadas pelas semelhanças entre si. Normas típicas do grupo como atitudes e comportamentos explicitamente reconhecidos como valores coletivos são formas relevantes de expressão da identidade de seus membros. Isso quer dizer que nossas identidades se configuram no nosso sentimento de pertença a determinados grupos levando-nos a agir prioritariamente em termos dos interesses coletivos.

2. IDENTIDADE PROFISSIONAL

Quando tratamos de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a escola, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente em suas expectativas e percepções.

Queremos dizer com isso que a antiga imagem de um professor como símbolo da autoridade e da providência moral tem sido substituída pela imagem de um adversário a ser derrotado pelo aluno; a imagem da escola como ambiente seguro onde crianças e jovens poderiam desenvolver os valores morais e democráticos é substituída pela imagem de um território conflagrado; a imagem do aluno como aprendiz dócil a ser encaminhado para vida em sociedade é substituída pela imagem de um aluno rebelde, problemático, portador de todos os vícios e de nenhuma virtude. Os extremos dessas “representações” não deixam dúvidas de que as expectativas em relação à escola, alunos e professores mudaram radicalmente. A representação de “ser professor” assume outros sentidos para os quais nem sempre os candidatos ao magistério estão devidamente preparados.

Essas mudanças podem ser explicadas a partir de três aspectos: 1. a identidade dos professores deve ajustar-se à concepção de educação da nação; 2. uma das formas de acompanhar a escola e os professores é a criação de mecanismos, através do discurso oficial, que sejam capazes de monitorar a identidade dos professores; 3. a identidade de professores pode, de forma sub-reptícia, ser manobrada a favor de interesses que não são necessariamente dos próprios professores e dos demais sujeitos que partilham o espaço escolar. (Law, 2001)

3. A CRISE DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Defendemos nesse trabalho que a suposta crise de identidade profissional do professor insere-se numa crise mais ampla, cujo principal aspecto são as radicais mudanças que atingem o mundo do trabalho. Estas mudanças têm demandado o redimensionamento dos papéis desempenhados pelo professor, o que sugere uma crise de identidade.



Existe uma crise de identidade do professor? Para respondermos a essa questão é preciso antes de qualquer coisa que nos perguntemos de que crise estamos falando para evitarmos os riscos de absolutização de conceitos, perdendo assim a dimensão abrangente que pode ter uma crise. Sanfelice (1996) sugere que a generalização da idéia de crise da educação, e por extensão, da formação de professores, da identidade profissional dos professores, decorre de julgamentos apressados que nascem da urgência com que alguns problemas têm que ser resolvidos. Assim não se justifica que a crise da educação possa ser analisada somente em função dos baixos salários percebidos pelos profissionais da educação. Raciocínio similar pode ser estendido à crise de identidade profissional de professores.

Já expusemos nesse artigo nossa concepção sobre identidade social. Entendemos que a identidade profissional é uma das identidades assumidas pelos sujeitos sociais. Porém, para caracterizarmos tal identidade é preciso demonstrar o adjetivo profissional.

Segundo Ferréol et al (2002), o termo profissão tem sido usado de forma corrente na sociologia das profissões para designar: 1) o tipo de trabalho habitual de uma pessoa; 2) o conjunto de interesses de uma coletividade onde uma pessoa exerce seu trabalho; 3) ou ainda um grupo de profissionais liberais como, por exemplo, os médicos.

Do ponto de vista absolutamente semântico, podemos dizer que profissão é o designativo daquele que professa publicamente uma crença, sentimento, opinião ou modo de ser. (Dicionário Aurélio Eletrônico, 1999).

Buscando uma síntese entre a concepção sociológica e a semântica, podemos propor que profissão caracteriza-se pela exposição pública de alguma crença, opinião ou habilidade cuja característica principal é o fato de ser comum a um grupo de indivíduos. Fazendo uma aproximação com o sentido da palavra professor - aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina (Dicionário Aurélio Eletrônico, 1999), podemos dizer que ser professor refere-se a uma atividade especializada, uma profissão, cuja principal função é a de ensinar determinados conteúdos, sejam científicos, artísticos ou técnicos.

Pressupondo-se que toda profissão afirma uma identidade, logo existe uma identidade profissional do professor, ou seja, uma maneira de ser professor. Ao falarmos em crise da identidade profissional do professor, falamos de uma crise na maneira e no jeito de ser professor.

Parece que esse caminho é excessivamente tortuoso, se não considerarmos que a ação profissional do professor está condicionada por uma série de outros fatores e inserida num processo muito mais amplo que o seu espaço/tempo de atuação. Evidentemente que não pretendemos ignorar que os problemas advindos das dificuldades na interação social com as comunidades onde trabalha, a insatisfação com as condições de trabalho, baixo reconhecimento social, sentimentos de insegurança em relação à sua integridade física afetam diretamente o trabalho do professor. Porém, esses fatores não podem ser os únicos indicadores para analisarmos uma suposta crise de identidade profissional do professor. Há outros indicadores a serem considerados, como por exemplo, crenças, valores éticos e morais, representações construídas/adquiridas sobre ser professor, etc. Isso significa que devemos considerar que a formação de um professor, e conseqüentemente a construção de sua identidade profissional, resulta de um processo de construção de múltiplas identidades que repercutem direta e significativamente no fazer docente. Além disso, não se pode perder de vista outras implicações desse processo, como por exemplo, as políticas públicas e a forma como o Estado lida com seus professores.

Law (2001: 120) ao analisar as formas como as identidades profissionais de professores são fabricadas, demonstra esse fato. Segundo o autor,

[...] à medida que, neste século [XX], o sistema da “escola de massas” se foi desenvolvendo e se tornou significativo, no âmbito do planeamento do Estado, a produção de uma identidade fidedigna do professor também se tornou relevante. Este facto constituiu um problema em vários aspectos: primeiro, para o seu sentido enquanto colectivo – os professores cresceram em número e, por vezes, encontram-se em grupos



alargados; segundo, para o seu posicionamento social – os professores do Estado eram um grupo socialmente instável, com baixos rendimentos, mas, com formação superior; terceiro, para os seus deveres e obrigações – os professores eram vistos como exemplos morais, quase missionários ou servos civis; finalmente, para o seu processo de trabalho – os professores tinham de ser regulamentados e eficientes [...]

Os reflexos desse processo são nitidamente visíveis nos comportamentos e representações que os professores constroem sobre sua profissão. Isso fica demonstrado no relato feito por Meksenas (2003) sobre uma pesquisa desenvolvida por Fullan e Hargreaves (2000) sobre o que os professores pensam sobre sua profissão, na qual identificaram algumas questões que podem diagnosticar uma crise de identidade profissional.

Dentre as questões mais comuns os autores destacam: 1) a sobrecarga; 2) o isolamento; 3) o pensamento de grupo.

1) A sobrecarga. Professores estão conscientes que a profissão mudou nas últimas décadas. Ensinar não é mais visto como em 'tempos atrás', pois as obrigações ficaram diversificadas. Esses profissionais atuam em contextos com expectativas crescentes acerca do seu trabalho e a respeito da educação escolar. Assim, ficam mais inseguros.

A sobrecarga de atividades, em muitos casos, decorre da falta de diálogo dos professores com a população por eles atendida, ou com a equipe administrativa da escola em que lecionam. Quando não fica muito claro o que o professor pretende fazer junto com os seus alunos e os modos com que exerce a docência, podem ocorrer "cobranças". Em vez de "quebrar" o excesso de expectativas sobre o seu modo de trabalhar e fazê-lo por meio do diálogo, o professor reage elaborando novos projetos; assumindo atividades extracurriculares (passeios com seus alunos, gincanas, competições, etc.). Organiza uma série de atividades que o leva para fora da sala de aula, com a intenção de chamar atenção à qualidade do seu trabalho: a sobrecarga, então, afirma-se.

2) O isolamento. Ensinar a muito tempo, é conhecido como "uma profissão solitária". Considere-se que o individualismo é mais uma questão cultural e menos uma peculiaridade da profissão. Entretanto, parece mais fácil e rápido preparar aulas sozinho. Nesse aspecto, muitos dos professores nem sequer imaginam a organização do seu trabalho com a participação de outras pessoas.

O problema do isolamento tem suas raízes: a) Uma arquitetura escolar que isola espaços segrega pessoas; b) Horários rígidos e uma organização inflexível da rotina escolar impede interações sociais; c) Além disso, a sobrecarga de trabalho dá sustentação ao individualismo. Combater os contextos que levam o professor a isolar-se dos seus pares constitui umas das questões fundamentais, pela qual vale a pena lutar.

3) O pensamento de grupo. Quando se destaca que o trabalho cooperativo pode ser um fator importante contra o isolamento a que os professores estão submetidos, é comum ouvir as expressões: "Mas os professores desta escola sempre formaram pequenos grupos de colaboração!" ou, "estamos sempre conversando, quando podemos", ainda, "há tanta colaboração que formam-se 'panelinhas' de professores para disputar o poder de comando na escola". Tais expressões são o retrato de que as propostas de trabalho coletivo possuem os seus problemas, muitos dos quais não podem ser ignorados. A princípio não existe nada instantaneamente bom no trabalho de parceria. As pessoas podem cooperar para realizarem coisas boas ou coisas más, ou, até para não fazerem nada. Um coletivo pode afastar os professores de atividades valiosas com os estudantes.

Embora ambos os autores (Law, 2001 e Fullan & Hargreaves, 2000) refiram-se especificamente à Inglaterra é possível estabelecer algumas analogias com a situação do professorado em geral.

Outro aspecto a ser considerado é que o tipo de formação que recebe o profissional da educação, pretensamente o prepara para atuar no mesmo sentido do Médico, do Engenheiro e de outros profissionais, pois tem acesso a conhecimentos profissionais especializados; aspectos específicos da ética profissional (Deontologia) e o sentido de responsabilidade e compromisso profissional. Ou seja, a formação recebida faz



com que o professor construa sobre si uma representação positiva reforçando uma noção de superioridade intelectual em relação aos demais sujeitos que atuam no ambiente escolar.

Isso demonstra como as representações que determinados sujeitos e/ou profissionais constroem sobre si e suas práticas vão se cristalizando, tendendo a ser contraditas pelas representações que os usuários da escola fazem sobre o professor. O confronto entre esses consensos – o consenso dos grupos profissionais sobre si e sua prática e o consenso dos usuários de determinado serviço sobre esses grupos profissionais e suas práticas – tende a gerar um conflito resultando no quadro complexo: de um lado, o grupo profissional tende a se fechar corporativamente, agindo sempre em autodefesa; de outro lado, os usuários dos serviços prestados por esse grupo, tendem a se tornarem mais agressivos e impacientes com a suposta incompetência e insuficiência dos serviços prestados.

Em síntese, sem pretender apresentar todas as respostas ao problema, entendemos que a sobrecarga; o isolamento e o pensamento de grupo são aspectos cruciais nos enfrentamentos que ocorrem entre professores e alunos/pais de alunos que podem contribuir para o agravamento da crise de identidade do professor. Ou seja, mesmo admitindo-se que a suposta crise profissional do professor insere-se numa crise mais ampla da sociedade contemporânea, é inegável que determinadas condições internas da escola e próprias do trabalho docente podem contribuir para agravar ou minimizar os efeitos dessa crise.

Em entrevista concedida ao jornal “A Página²”, a Professora Amélia Lopes corrobora com esse entendimento ao afirmar que

[...] é um avanço conceptual relativamente a outros pontos de vista possíveis, que relaciona a crise de identidade dos professores - mas também de outras profissões e de outras crises das sociedades modernas - com a própria crise da modernidade. Um dos problemas é pensarmos que a sociedade em que vivemos existiu sempre, o que faz com que não tenhamos uma perspectiva relativa do actual estado da sociedade por relação com o seu próprio desenvolvimento, ou seja, que a crise e as soluções possíveis para ela fazem parte do próprio processo social e do seu desenvolvimento.

Quando nos perguntamos sobre a existência de uma crise de identidade do professor tínhamos a intenção de demonstrar que há aspectos mais amplos a serem refletidos sobre esse fenómeno. Não se trata de negar ou ignorar que problemas de formação e de atuação profissional do professor ocupem a agenda de discussões sobre a escola. Ainda falando sobre o tema, Lopes nos chama a atenção para o fato de que o modelo da “escola de massas” como elemento regulador central da nova sociedade passa por transformações que afetam diretamente a construção das identidades profissionais.

[...] a instituição escolar ter sido fundamental para a construção da sociedade moderna tal como ela existiu até meados do século XX. A sociedade moderna baseia-se na escola como elemento regulador central da nova ordem social, até porque o saber - ou, melhor, o diploma que a escola confere - é o novo critério de hierarquização social e distinção social. A emergência da escola e da instrução está ligada a duas intenções, que poderemos sintetizar por regulação e emancipação. O modo como ela depois se realiza na instituição escolar, no sistema educativo, nos processos de socialização escolar, coloca a ênfase na regulação e não na emancipação. E isto vai ter impacto nos factores que poderão estar hoje subjacentes à construção das identidades profissionais³.

Creio que assim fica demonstrada a necessidade de ampliarmos a discussão sobre a crise de identidade do professor para círculos mais amplos, isto é, considerá-la como uma crise inserida numa crise mais ampla, como nos sugere Law (2001: 127-128):

Estando o edifício do Estado-nação a mudar as suas idéias, a gestão da identidade do professor, quer para o controlo, quer para a mudança (pela inserção tecnológica) tornou-se a nova crise. Parecem ser mudanças significativas as que surgem no modelo corrente. Pelos anos 80, a identidade do professor estava tranquilamente limitada pelas paredes da sala de aula. A idéia do professor tinha sido extorquida do seu carácter de reconstrução social e dos elementos que apelavam ao facto de serem profissionais responsáveis. Hoje em dia, a sua eficácia é julgada em função da sua capacidade para se manter no interior



das simbólicas paredes da sala de aula e de não se comprometer com valores do mundo alargado [...] O professor é agora um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula, sobre os quais serão inspeccionados [...]

4. SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

O presente estudo vem sendo desenvolvido desde 1997 quando iniciamos a aplicação de questionários junto aos alunos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista em Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Inicialmente denominado “Profissão docente: expectativas e representações sobre a profissão de candidatos à docência do curso de Pedagogia”⁴, vem sendo desenvolvido ao longo dos anos de 1997 a 2007, tendo como objetivo principal traçar um perfil do aluno ingressante e do aluno concluinte e identificar algumas expectativas e representações a partir de investigação feita com relação à escolha do curso e perspectivas profissionais.

A seguir descreveremos algumas das características mais importantes dos sujeitos pesquisados:

- a maioria dos alunos/alunas ingressantes encontrava-se na faixa etária entre 16 e 27 anos;
- muitos dos sujeitos já trabalhavam na área e cursaram o Curso Normal (antiga Habilitação Específica para o Magistério), o que sugere que optaram pelo curso para darem continuidade aos estudos;
- a maioria dos sujeitos trabalhadores concentra-se em faixas salariais inferiores demonstrando a origem sócio-econômica, ou seja, famílias pobres;
- a maioria dos sujeitos pesquisados apresenta um nível escolar igual ou melhor que a de seus pais, que se encontram em sua maioria no limite de até 8 anos de escolaridade;
- as “opções” feitas pelas alunas revelam em muitas circunstâncias, uma falta de opção, seja pela inexistência do curso pretendido na faculdade em que ingressaram, seja pela impossibilidade de deslocarem-se para outra cidade a fim de cursar a universidade. Ainda assim, algumas alunas revelaram alguma segurança em suas opções pelo curso de Pedagogia.

Quanto aos alunos concluintes, destacamos as seguintes informações:

- trata-se de uma população bastante jovem com verificamos entre alunos ingressantes; a faixa etária do grupo pesquisado varia entre 21 e 55 anos com predominância da faixa etária entre 21 e 30 anos. Demonstra ainda tratar-se de uma população bastante jovem inserida profissionalmente numa Rede de Ensino expandida basicamente após o processo de municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental⁵, ou seja, uma população com pouco tempo de experiência no magistério;
- há predomínio do o sexo feminino entre a população investigada, fato amplamente discutido por diversos autores (ALMEIDA, 1998; ARCE, 1997; CARVALHO, 1996 e 1999; LOURO, 2006; NOVAES, 1984; LOPES, 2001). A literatura em geral, chama a atenção para o fato de que a feminização da profissão docente tem relação direta com o fato de ter sido uma das primeiras profissões a se abrir para o trabalho feminino com aprovação social, graças à associação do trabalho educativo à condição da maternidade.
- outro fato relevante constatado na pesquisa de campo é que do total de alunos egressos pesquisados, 76% atuam em profissões relacionadas à docência, o que nos permitiu uma gama riquíssima de informações sobre a formação inicial e o exercício profissional na escola, seja como docentes, seja em outras funções relacionadas à educação.

A seguir passamos à análise dos depoimentos obtidos junto aos alunos egressos com relação às suas expectativas profissionais.



5. OPÇÃO PROFISSIONAL

A escolha da profissão está ligada a condições culturais e sociais típicas. A tendência, segundo Lopes (2001) e Toledo et al (1983) de feminização e desvalorização profissional do professor, ainda que em condições bastante específicas, se faz presente entre os sujeitos dessa investigação. As justificativas pela opção profissional abrangem desde uma escolha consciente por ser professor até declarações apaixonadas em favor da educação. Um dos sujeitos declarou que *Atuo na área educacional por que quero seguir carreira; como escolhi essa área, pretendo prosseguir e continuar os estudos.* (P. 5, 27 anos, concluinte em 1997), revelando alguma clareza na sua opção. Por outro lado, outro sujeito, afirma que *Porque além de ser a minha profissão, amo o que faço, e sei que a educação é o melhor caminho para diminuir as diferenças.* (P. 14, 36 anos, concluinte em 1998), num misto de paixão e compromisso social com sua opção profissional.

Também podemos observar em alguns depoimentos, sentimentos de admiração e de responsabilização pelos destinos do mundo, para além de um compromisso social, revelando alguns resquícios dos sentidos de vocação e sacerdócio que por muito tempo marcaram a profissão docente.

Por que gosto muito, sempre admirei o trabalho realizado nesta área. Considero um dos setores mais importantes para o futuro do nosso país. (P. 21, 28 anos, concluinte em 2000).

Por que fiz magistério, e depois de terminado já consegui a profissão e optei por fazer pedagogia – motivo maior por gostar muito de ser educadora e ensinar, pois se não fossem nós, o que seria do mundo. (P. 23, 25 anos, concluinte em 1996)

Além de ser uma paixão, acredito no potencial que crianças e adolescentes podem ter em relação ao contexto social e de suas próprias vidas (promoção de valores). (P. 5, 27 anos, concluinte em 1997)

A construção destes “sentimentos” de responsabilidade social, admiração pelo trabalho docente e paixão tem todos os componentes de uma representação social que segundo Moscovici (1978) é uma forma através da qual as pessoas dão sentido às suas práticas sociais.

Portanto, para dar sentido às suas opções profissionais, esses jovens constroem uma representação sobre um “compromisso” que se não espelha exatamente antigas idéias de sacerdócio e missão profissional, aproxima-se da excessiva responsabilização por parte da sociedade em geral, que tem visto na escola, e conseqüentemente no professor, a alternativa segura para a educação de seus filhos. Ou seja, o cenário que temos então, é o seguinte: há uma grande demanda por cursos de formação de professores e conseqüentemente, grande demanda por empregos de professores por parte de jovens oriundos de classes sociais menos favorecidas, cujas famílias apostam na escolaridade como forma de ascensão social. O alargamento de possibilidades de escolha de profissões de nível superior é um dado incontestável, ainda que isso não se aplique a todos os jovens. Em contrapartida, aumentam as exigências em relação ao professor, o que em parte pode explicar alguns dos fundamentos dessas representações que povoam o discurso dos jovens professores sobre sua escolha.

Ainda sobre a opção profissional, podemos dizer que o discurso hegemônico e exaustivo sobre o valor da educação (Domingos Sobrinho, 2004) veiculado pela escola em sentido mais restrito e pelas mídias, em sentido mais amplo parece impregnar esses discursos sobre paixão, responsabilidade e compromisso com o ensino.

Como nos diz Hargreaves (2004: 15),

O ensino está de novo a tornar-se uma profissão de jovens. Aqueles que vão entrar no ensino e o modo como abordarem o seu trabalho, irão definir a profissão e aquilo que ela poderá realizar com os nossos filhos nos próximos trinta anos.



Porém, não são somente as perspectivas otimistas sobre a profissão que povoam os discursos dos nossos jovens professores. Um desses jovens diz que

Prestei concurso passei, achei que estava preparado para dar aulas, que daria conta da nova função e resolvi sair da área profissional antiga e entrar na nova. Não atuo nessa área por paixão, sacerdócio seja em seu lado positivo ou negativo, muito menos por “amor”, mas também por necessidade. Quando entrei descobri que não estava preparado. (P. 31, 34 anos, conluente em 2000)

O mesmo sujeito afirma ainda que

Sai do emprego anterior para ganhar hoje praticamente a metade. Somos mal remunerados. Não somos respeitados. Trabalhamos muito. Ajudamos pessoas a se educarem para um mundo melhor, temos o título de “doutores e senhores do saber” mas parece que não estamos usando isso na prática. (P. 31, 34 anos, conluente em 2000)

Neste “desabafo” podemos perceber uma certa frustração com a opção profissional, que se reflete numa representação negativa da profissão e do profissional, pois “somos mal remunerados e não somos respeitados” apesar de “ajudarmos as pessoas a se educarem para um mundo melhor”, denotando uma certa expectativa prévia de “bom status” que não se confirmou no cotidiano profissional.

Há ainda aqueles que gostam do que fazem, mas não gostam do salário, apesar de saberem que não ficariam ricos sendo professores, o que nos sugere uma representação negativa sobre as perspectivas profissionais de ser professor, do ponto de vista econômico-financeiro.

Faço o que gosto, o que acho que sei fazer, me sinto bem sendo professora. Só não me agrada muito o salário, mas nunca pensei que ficaria rica sendo professora... (P. 15, 28 anos, conluente em 1996)

6. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Com relação à atuação profissional, percebemos nos discursos dos sujeitos uma reafirmação daquilo que se apresentara quando falaram sobre sua opção profissional. Uma jovem professora declarou que está satisfeita com seu trabalho

Porque a educação representa toda a possibilidade da construção de uma sociedade transformadora e consciente do seu papel na cidadania. (P. 2, 24 anos, conluente em 2001)

Ou ainda:

Porque cada vez mais, vejo a necessidade de uma educação continuada, que começa na casa, se estende até a escola e se completa com a visão social do ser completo. (P. 24, 23 anos, conluente em 1999)

Podemos perceber aqui que a crença na “missão redentora” da educação marca profundamente o sentido de ser professor, o que nos permite inferir que a representação do que é ser professor tem sido construída e reconstruída alicerçada nas expectativas que o conjunto da sociedade tem em relação ao professor (que também podem ser compreendidas como representações sociais) e no próprio repertório adquirido ao longo da formação inicial.

Uma terceira professora justifica sua satisfação em ser com sua escolha:

Porque acredito ter muito a contribuir neste processo de qualificação do ensino público, e também porque é um emprego satisfatório para o município em que moro. (P. 27, 28 anos, conluente em 1996)



Como podemos observar, a construção da identidade de professor depende muito das representações sociais que tais sujeitos partilham e do contexto interacional que vivenciam no cenário de formação inicial e no cenário de atuação profissional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da trajetória de nossa pesquisa, pudemos identificar elementos relativos à construção de identidades sociais implícitas no indivíduo (denominado também de ator) num espaço de formação de docentes levando em consideração que esta construção depende de requisitos mínimos como outras identidades dos atores, dos seus contextos interacionais e de suas possibilidades de interação. Isso nos permite sugerir que os atores sociais inseridos em contextos distintos não percebem da mesma forma a estrutura das situações que vivenciam levando-os à construção de distintas perspectivas em relação ao seu futuro. Esta singularidade presente nos discursos dos ex-alunos/alunas, sujeitos de nossa pesquisa reflete-se nas contradições de seus depoimentos, nas suas expectativas confusas e nas suas vibrantes atuações no cenário em que estão inseridos – a escola como lócus de “trabalho”.

Como professor, espera-se que o sujeito conheça os conteúdos a serem ensinados, compreenda como foram construídos, como podem ser ensinados, como podem ser articulados a diferentes conteúdos e como podem contribuir para que os sujeitos educados se humanizem.

Com todos os riscos que possamos correr, de maneira geral, é assim que se constrói academicamente a representação do ser bom professor. Essas são características desejáveis para um bom professor. A estas se juntam ainda aspectos relativos à plena cidadania, compromisso com a cidadania, qualidade do ensino e com a democratização da sociedade.

Entendendo as representações sociais a partir de seu caráter relacional, podemos perceber como “pesam” essas expectativas que os “outros” projetam sobre a figura do professor. Assim, é natural que seu discurso seja permeado por sentidos de compromisso e de responsabilidade social, que muitas vezes não são realizados por absoluta falta de condições objetivas no exercício cotidiano da profissão. Não raro, testemunhamos julgamentos sumários de professores “descomprometidos” com sua profissão e com seu “fazer pedagógico”, como forma de justificar determinadas mudanças de cima para baixo: afinal, o professor não quer mesmo mudar!!!

Segundo Lopes (2005), não é bem assim.

Em princípio todo o professor tem vontade de mudar. Mas esse desejo é mais ou menos escondido na medida em que a mudança “obriga” a mostrar resultados; e dado que esses resultados são por vezes um pouco difíceis de concretizar, a posição mais aceitável, para os próprios, do ponto de vista psicossocial, é a de não assumir essa vontade e criticar o que se faz no domínio da inovação e manter-se no plano tradicionalista. À medida que a mudança se afirma como alternativa à tradição, o que acontece, do ponto de vista da vivência quotidiana das escolas, é que as diferenças se polarizam, o que é aliás típico das relações sociais modernas. Uma das contribuições da reflexão sobre a diversidade actual na sociedade e, portanto, a sua consideração no plano escolar e no plano das identidades, quer das crianças e dos jovens, quer dos professores que com eles convivem, é exactamente diversificar as possibilidades da inovação, obviando às competições que os dualismos provocam [...] Nessa medida, temos professores que são capazes de querer sentir-se em progressão, em crescimento, mas de acordo com o seu estado actual, com o seu ponto de partida e com a sua visão sobre a identidade e sobre a profissão [...].

Isso foi possível perceber em alguns excertos de textos produzidos pelos jovens professores que responderam ao questionário da nossa pesquisa. Ainda que pudéssemos perceber uma concepção marcada por antigos estereótipos de ser professor, pudemos observar algum avanço no sentido de um “compromisso mais profissional” com a profissão docente. Como diz Lopes (2005), há vários modos de ser professor, de ser bom professor que se traduz naquelas características desejáveis que apontamos acima articuladas com a realização pessoal.



Partindo da hipótese central de uma crise de autoridade e de poder da profissão docente, podemos antever como diversos fatores, de natureza externa (formação contínua, intervenção do Estado, representações sociais dos sujeitos envolvidos com a escola) e de natureza interna (relação professor-professor, professor-aluno, professor-comunidade de pais, relações entre vida pública e vida privada) interferem de maneira drástica na forma de constituição do “ser professor”.

Pode-se perceber ao longo do texto que, os tempos e espaços educacionais se modificaram e ampliaram, alterando profundamente os papéis e ações do professor, que passa, tal qual numa fábrica taylorista, a ter seus tempos e seus fazeres controlados por sujeitos externos ao processo escolar.

Os depoimentos coletados e apresentados ao longo do texto cumprem o papel de costurar o tema, mostrando que os professores tem clareza do que acontece consigo e com sua profissão, e por isso, sofrem, defendem-se, sentem pressionados, enfim, são contaminados por uma síndrome que alia solidão, falta de solidariedade, medo – que tal qual a síndrome do pânico – os faz ter medo de tudo e de todos, inclusive alunos, colegas, pais de alunos que em tese deveriam ser aliados e não adversários.

Ao relacionarmos esses diversos aspectos podemos visualizar a rede de dilemas que se entrelaçam no processo de formação de professores e na sua profissionalização. Porém, apesar desse confuso contexto, percebemos a existência de um núcleo identitário entre os professores que se traduz na crença de que o professor tem que ensinar com responsabilidade social como vimos entre os sujeitos de nossa pesquisa. Lopes (2005) nos explica esse aspecto da seguinte forma:

O conteúdo desse núcleo, que simultaneamente permaneceu e mudou, pode ser explicado a partir do dilema do amor e do controlo, e por outro lado, do dilema do rigor e da pertinência. São estes dilemas que hoje ocupam as dimensões do processo de profissionalização da actividade docente propostas por António Nóvoa: respectivamente, a dimensão das normas e valores e a dimensão do conhecimento e das técnicas. Estes dilemas, no passado, foram resolvidos a favor do controlo (externo), no domínio da relação, e a favor do rigor, independentemente da pertinência do seu significado, no domínio do conhecimento. A construção de identidades profissionais passa pela comunicação entre as pessoas. São elas, em relação e em comunicação, que constroem novas identidades colectivas. [...] A construção de novas identidades docentes está a ser feita, agora, pelos professores, nos lugares, e pela sociedade em geral. Portanto persiste um sentido comum aos professores hoje, e esse sentido está presente no próprio processo social, enquanto sentido da transformação. Há qualquer coisa ligada a estas duas dimensões e a estes dois dilemas, a estas duas opções possíveis, da pertinência e do amor, que passa por aquilo que tem sido sempre a característica essencial da docência, qualquer que seja o nível de ensino, que é a preocupação em acompanhar os nossos parceiros de interacção, dar-lhes e permitir-lhes ter do mundo uma visão segura e coerente, que não é encerrada e imutável.

Embora tenhamos sustentado toda a nossa exposição na ideia de que as representações sociais e a identidade profissional do professor sejam resultado da confluência de inúmeros fatores exógenos (mudanças das políticas públicas para educação) e endógenos (formação inicial e atuação profissional do professor), não pudemos resistir à tentação de retomarmos o texto de Correia & Matos (2001: 11), já referido tentarmos exemplificar o que estes vivem em relação aos dilemas da profissionalização.

Apesar de ser habitado por seres dotados de vontade e capazes de se narrarem e de se transformarem nas narrativas que produzem sobre si próprios, o campo educativo [...] parece ser estruturado por um conjunto de entidades onde estes seres estão ausentes ou têm o sentido da sua existência exclusivamente dependente das relações que estabelecem com estas entidades. A ter-se em conta estes estudos, com efeito, os modos de existência dos professores reduzir-se-iam às representações que eles têm dos currículos escolares, das escolas, dos sistemas de formação que os envolvem ou das suas propriedades socioculturais, da mesma forma que as propriedades socioculturais das famílias dos alunos, a sua participação ou a representação que têm da escola ou as expectativas escolares dos alunos ou das suas famílias definiram os modos de existência dos alunos ou dos jovens na escola.



Ora, esta tendência para povoar o universo escolar de entidades que se definem exclusivamente pelas propriedades que este mundo lhes atribui, ou seja, a tendência para se admitir, no plano cognitivo, que é o mundo escolar que habita os seres e não estes que o constroem e produzem, para além de parecer incompatível com a vocação que a escola se atribui a si própria, contribui também para que o mundo escolar viva na ignorância dos mundos de vida dos seus habitantes.

Esse trecho de Correia & Matos (2001) nos sugere uma ambiguidade que interfere diretamente na atuação profissional do professor. Se por um lado, a sugestão de solidão dos professores nos parece bastante adequada, por outro lado, o professor está envolto pela multidão (pais, alunos, colegas, funcionários da escola, etc) que não lhe “tiram os olhos de cima”. E apesar disso, o professor se sente só.

Bauman (2005: 19) nos sugere que “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

Diante disso, creio que o professor se sente só em alguns momentos de sua trajetória por conta do conflito entre as suas concepções sobre ser professor e sobre a relevância do seu trabalho e as expectativas dos demais sujeitos que “atuam” na esfera escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. S. (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP.
- Arce, A. (1997). *Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos*. 1997. 128 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.
- Bauman, Z. (2005) *Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi*. (Trad. Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Zahar.
- Brasil/MEC/ CNE. (1994). Lei n.º 394, de 20 de dezembro de 1994: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1994.
- Carvalho, M. P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*. n. 2, p. 77-84, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996.
- _____. (1999). *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã.
- Correia, J. A., Matos, Manuel. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa.
- Domingos Sobrinho, M. (2003). Classe média assalariada e representações sociais da educação: A educação como signo e objeto representacional. In A. S. P. Moreira, Jesuíno, J. C. (Ed.), *Representações sociais. Teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Durkheim, E. (2000). *O suicídio. Estudo de Sociologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferreira, A. B. H. (1999) *Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI*. Versão 3.0, Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexikon Informática.
- Ferreol, G. et al (1995). *Dictionnaire de Sociologie* (3 ed.). Paris: Armand Colin.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente* (2 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



- Law, M. (2001). Os professores e fabricação das identidades. *Currículo sem fronteiras*. V. 1, n. 2, pp. 117-130, jul/dez. 2001.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2001). *Professora e identidade: Um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas* (Vol. 25). Porto: ASA.
- Loureiro, C. (2001) *A docência como profissão: Culturas dos professores e a (in) diferenciação profissional*. Lisboa: Asa.
- Meksenas, P. (2003). Existe uma origem da crise de identidade do professor? *Revista Espaço Acadêmico*. Consultado em 10 de janeiro de 2005. <http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e suas histórias de vida. In: Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Sanfelice, J. L. (1996). Crise! Que Crise! *Nuances*. *Revista do Curso de Pedagogia*, II, 5-8.
- Toledo, R. A. G., Lins, V. L. O., Winogron, A. M., Mota, C. N. (1983). *A dominação da mulher. Os papéis sexuais na educação* (2 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo. Dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes.

- ¹ . Este artigo faz parte dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto “Profissão docente: opção profissional, trajetória profissional e crise identitária dos professores” vinculado ao Grupo de Pesquisa **Profissão docente: trabalho docente, trajetória profissional, identidade profissional e representações sociais**.
- ² . "A Página", nº 112, 11 / Maio 2002, p. 35. Disponível em <http://www.apagina.pt>. Consultado em 17 de janeiro de 2005.
- ³ . Idem.
- ⁴ . Este estudo se desdobrou em outros trabalhos. “Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre ser professor”. Alberto Albuquerque Gomes; Entre o fortalecimento e a fragilidade: identidades docentes na escola. Alberto Albuquerque Gomes e Camila Alberto Vicente de Oliveira; A construção da identidade como processo de consolidação do sentimento de “pertença”: a identidade profissional do professor em questão. Alberto Albuquerque Gomes; Libertando desejos e conflitos: expectativas dos alunos do curso de Pedagogia em relação ao curso e à profissão docente. Alberto Albuquerque Gomes; Elaine Gonçalves de Aguiar. Relações de trabalho e identidade profissional. Alberto Albuquerque Gomes
- ⁵ . A Rede Pública de Ensino expandiu-se ao longo dos anos 1990 tendo em vista o processo de municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental. Isso significa que a maioria dos professores entrevistados ingressou no magistério nessa rede a partir do processo de municipalização.