

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAMESON RAMOS CAMPOS

**“ERA UM SONHO DESDE CRIANÇA”: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA
DOCÊNCIA PARA OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB**

NATAL-RN

2008

JAMESON RAMOS CAMPOS

**“ERA UM SONHO DESDE CRIANÇA”: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA
DOCÊNCIA PARA OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Erika dos Reis Gusmão
Andrade

**NATAL
2008**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Campos, Jameson Ramos.

“Era um sonho desde criança”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB / Jameson Ramos Campos. – Natal, 2008.

173 f.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Erika dos Reis Gusmão Andrade.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Formação de professores – Tese. 3. Representações sociais - Tese. 4. Identidade docente – Tese. 5. Queimadas/PB – Tese. I. Andrade, Erika dos Reis Gusmão. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13 (81) (043.3)

JAMESON RAMOS CAMPOS

**“ERA UM SONHO DESDE CRIANÇA”: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA
DOCÊNCIA PARA OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade
Orientadora – UFRN

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho
Membro interno - UFRN

Profa. Dra. Maria Eliete Santiago
Membro externo – UFPE

Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Carvalho
Suplente – UFRN.

Ao meu **Pai** e à minha **Mãe**, educadores
que me inspiraram e serviram de exemplo.

À **Dafne** e **Anna Maria**, orgulho e alegria
de minha vida.

A todos aqueles que tornaram possível esse
trabalho.

AGRADECIMENTOS

Até a conclusão dessa dissertação, dois anos de intenso trabalho se passaram. Hoje, olhando para o que passou, já é possível fazer um balanço desses dias de alegria e de cansaço, de esforço e de conhecimento. Essa experiência pode ser contada mais tarde. Por ora, precisamos reconhecer que essa jornada não seria possível sem apoio, sem companheirismo e sem ajuda providencial. Neste percurso recebi apoio e experimentei companheirismo. Muitos foram aqueles que me ajudaram, que me ampararam e que me deram a mão. A todos eles, o meu sincero agradecimento.

Agradeço primeiramente ao meu Pai. Seu Sebastião foi um homem simples e trabalhador, um pai dedicado à família, paciente e amoroso. Não poupou esforços para educar e instruir todos os filhos. Tendo partido prematuramente e contra a sua vontade, não ficou para me ver concluir esse trabalho.

Um agradecimento especial à minha primeira professora, minha Mãe. Por suas mãos aprendi a ler e a escrever. Pelas suas mãos me tornei professor. Dona Edorice me ensinou a crescer e a viver. Se hoje estou concluindo mais uma etapa de minha vida, devo isso aos esforços e aos carinhos dela.

Agradeço a Silvânia pelo carinho, pelo amor dedicado e pelo companheirismo durante esses dois anos. Por seu intermédio e esforço cheguei a Natal. Foi ela quem me apoiou, quem me ouviu, quem leu os meus escritos, discutiu comigo e me acompanhou nas alegrias e tristezas dessa caminhada.

Aos meus irmãos, Jâmise, Jânsen, Jamilsom e Jailsom, agradeço pela ajuda e pela compreensão de minhas ausências demoradas.

Agradeço a Bete que, além de me dar duas filhas maravilhosas, foi minha companheira paciente, suportou minhas ausências, cuidou e educou as meninas quando estive distante. Sem a sua ajuda este trabalho não sairia.

Agradeço também às minhas filhas, a Dafne e a Anna Maria, que souberam pacientemente suportar a distância do pai. Agradeço pela compreensão, pela força que me deram e pelo carinho amoroso que me dedicaram.

À Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade, minha orientadora, que apostou em mim e me acolheu carinhosamente. Sua paciência e sua sapiência muito me ensinaram. Com ela me tornei um professor melhor e amadureci como pesquisador.

Ao Prof. Dr. André Ferrer, ao Prof. Dr. Moisés Domingos e à Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi pela leitura paciente do meu trabalho e pelas críticas e sugestões que ajudaram a torná-lo melhor.

Aos componentes da banca examinadora pela leitura atenta e criteriosa desse trabalho e pelas críticas e sugestões.

Aos amigos e amigas que fiz durante a minha estadia no mestrado, especialmente às companheiras e aos companheiros do nosso grupo de estudos: Andréia, Lely, Cícera, Mariana, Aldecy, Ademácia, Márcia, Elda, Danielle, Evaldo, Magnus, Kiev, agradeço a todos pela amizade, e pela disposição ao diálogo e ao debate.

Aos professores do município de Queimadas que estiveram comigo nessa caminhada, colaborando, ajudando, construindo conhecimento. A sua paciência, amizade e compreensão tornaram essa pesquisa possível.

À Temístocles pela ajuda providencial. A sua presença na Secretaria de educação e o seu conhecimento e a amizade com os professores me abriram as portas. Sem sua colaboração esta pesquisa não seria possível.

À José Carlos, moto-taxista que me acompanhou e me guiou pela zona rural do município de Queimadas em busca dos professores. Um conhecedor profundo de todas as veredas e caminhos.

Aos amigos professores Ranieri Ferreira e Eduardo Jorge pelo apoio incondicional ao meu afastamento para o mestrado.

À Livia Sampaio que fez a gentileza de traduzir o resumo para o inglês e à D. Letinha que com grande competência fez a revisão de linguagem desta dissertação.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por viabilizarem a realização desse estudo.

Ao seu Dedé e aos amigos fraternos que encontrei em seu estabelecimento em Ponta Negra. Neles encontrei apoio e incentivo. Com eles dividi momentos agradáveis e encontrei a paz serena dos bons amigos.

Às diretoras das escolas e creches municipais de Queimadas que pacientemente me acolheram e se colocaram à disposição para me ajudar.

A todos que de maneira direta ou indireta contribuíram com esse trabalho, me abrindo portas, fazendo sugestões ou simplesmente me incentivando a seguir em frente.

Por fim, gostaria de fazer um agradecimento e render uma homenagem especial à minha Avó, Maria Lizete Ramos, um dos maiores exemplos de vida que alguém pode ter. Ela se foi e nos deixou muita saudade.

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi acessar e compreender a representação social (MOSCOVICI, 2005) da docência para os professores da educação infantil e do ensino fundamental do município de Queimadas na Paraíba. Partimos do princípio de que essa representação que permite ao professor nomear a sua profissão e agir em relação a ela, é produto de regularidades que se expressam na forma de um *habitus* (BOURDIEU, 1983a), matriz geradora de percepção e de ação. Que esse *habitus* professoral tem suas raízes nas experiências e trajetórias de vida social e profissional do grupo. Assim, a partir de algumas variáveis procuramos acessar o perfil do professorado pesquisado e nos aproximar do seu estilo de vida para compreender suas escolhas pela profissão e a representação social do ser professor para esse grupo. Nesta pesquisa foram usadas quatro fontes de dados: a) Os Questionários de Caracterização; b) os Questionários de Práticas e Significados; c) os Relatos de Experiência e; d) as Entrevistas em Profundidade. A análise do material coletado foi feita através da estatística simples (frequência), do cruzamento de variáveis através de tabelas cruzadas e da análise temática de conteúdo. Os resultados apontam para a existência de um grupo relativamente homogêneo no que diz respeito à sua origem social e ao estilo de vida e para uma imbricação entre essa origem e esse estilo e a escolha da profissão. A representação do ser professor, por seu lado, se apresenta de maneira multidimensional. Quatro dimensões se entrecruzam e se articulam para fornecer ao professor uma representação coerente desse ser: as dimensões **do amor e do cuidado, da ajuda e da doação, do ensinar/aprender e do sacrifício e da esperança**. Os elementos dessa representação estão ancorados nos esquemas de percepção e apreciação do grupo, nas regularidades e nas experiências de vida religiosa, familiar, de gênero e profissional. Nestas regularidades encontramos os elementos que compõem o *habitus* professoral que orienta percepção e ação, representação e prática cotidiana desses professores. A representação social do ser professor aparece ainda como elemento balizador da identidade profissional do grupo de professores. Encontramos também, indícios de mudanças nas práticas desses profissionais desde que concluíram o Curso de Pedagogia. Não sabemos, entretanto, se tais mudanças são apenas pontuais ou apontam para indícios de uma transformação do *habitus* professoral ou da representação social do ser professor.

Palavras-chave: Formação de Professores, Representações Sociais, *Habitus*, Identidade Docente.

ABSTRACT

The objective of this work was to access and understand the teaching social representation (MOSCOVICI, 2005) for the teachers of the children education and fundamental education at Queimadas city, Paraíba. We assume that one representation that allows the teacher to name its profession and to act on it, is a derivative of regularities that are expressed by means of a *habitus* (BOURDIEU, 1983a), generative matrix of perception and action. This teaching *habitus* is originated from the experiences and the trajectories of social and professional life of the group. Therefore, from some variables, we tried to access the profile of the group of teachers studied and to get closer of their life style to understand their profession choice and the teaching social representation for this group. In this research, it was used four data sources: a) the questionnaires of characterization; b) the questionnaires of practices and meanings; c) the experience reports and; d) the interviews in depth. The analysis of the data collected was done by means of the simple statistics (frequency), the intersection of variables through cross tables and, the thematic analysis of the contents. The results show that there is a lightly homogeneous group in terms of its social origin and its life style, moreover, they conduct to an overlap between this origin/style and the professional choice. On the other hand, the teacher representation is multi-dimensional such that, all dimensions intercept and articulate with each other to provide a concise teacher representation. They are four dimensions: love and care, help and donation, teaching and learning and, sacrifice and hope. The elements of the teacher representation are substantiated in the schemes of perception and appreciation of the group, in the regularities and life experiences in the context of religion, family, gender and profession. In these regularities we find the elements that comprise the teaching *habitus* which drives perception and action, representation and daily practice of these teachers. The teaching social representation is still perceived as a threshold for the professional identity of the group of teachers considered. We also observed that there are signs of changes in the practices used by these professionals since they graduate from the course of pedagogy. However, it is not possible to say that these changes are isolated or they lead to a transformation in the teaching *habitus* or the teaching social representation.

Keywords: Teachers training, Social representations, *Habitus*, Teacher identity

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Rendimento nominal mensal da população do município de Queimadas (PB)	68
TABELA 02: Profissão do pai e da mãe dos professores	71
TABELA 03: Nível de escolarização dos pais dos professores	73
TABELA 04: Cruzamento das variáveis distância do local de trabalho e meios de transporte utilizados	75
TABELA 05: Formação pedagógica anterior ao Curso de Pedagogia	78
TABELA 06: Cruzamento das variáveis tempo de serviço e idade	81
TABELA 07: Atividades de lazer desenvolvidas nos fins de semana e feriados	83
TABELA 08: Tipos de leitura mais freqüente	84
TABELA 09: Motivação para a escolha da profissão	89
TABELA 10: Variáveis da escolha por vocação e por acaso e necessidade	90
TABELA 11: Problemas enfrentados na profissão	118

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Disposição dos professores por idade	70
GRÁFICO 02: Familiares que exercem ou exerceram a profissão por grau de parentesco	80

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: As dimensões da representação social da docência	102
---	-----

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA
AGRADECIMENTOS
RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE TABELAS
LISTA DE GRÁFICOS
LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO **14**

Definindo o objeto e os objetivos da pesquisa	15
Definindo os aportes teóricos	19
A investigação social como prática e como atitude: os caminhos da pesquisa empírica	30
A estrutura do trabalho	37

CAPÍTULO I **Para uma história da profissão docente no Brasil** **39**

1.1. Introdução	40
1.2. Os antecedentes: um longo e tortuoso caminho se descortina	42
1.3. As exigências de formação e de certificação: a profissão docente ganha corpo	46
1.4. Grupos escolares e feminilização do magistério: os novos rumos da docência	49
1.5. Os professores se organizam	54
1.6. Em busca das regularidades estruturantes do ser professor	57

CAPÍTULO 2 **Os olhos e as faces da docência: investindo na construção de um perfil e na compreensão do estilo de vida do professorado pesquisado** **63**

2.1. Introdução	64
2.2. Uma cidade feita de homens e pedras	65
2.3. Construindo o perfil dos professores e o seu estilo de vida	69

CAPÍTULO 3 **A docência como representação e como condição social** **87**

3.1. Introdução	88
3.2. A difícil arte de escolher a profissão: ser professor no universo do possível	89
3.2.1. A docência como vocação	91
3.2.2. A docência como obra do acaso e da necessidade	96

3.3. Ser professor: a representação e suas dimensões	100
3.3.1. A dimensão do amor e do cuidado	103
3.3.2. A dimensão da ajuda e da doação	108
3.3.3. A dimensão do ensinar e do aprender	113
3.3.4. A dimensão do sofrimento e da esperança	117

CAPÍTULO 4

Construindo um lugar no mundo e na profissão: representação social e identidade docente	125
--	------------

4.1. Introdução	126
4.2. Identidades docentes em construção	127
4.3. Representação social, identidade docente e resistência	133

CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
-----------------------------	------------

REFERÊNCIAS	150
--------------------	------------

APÊNDICES	159
------------------	------------

Apêndice A – Questionário de Caracterização	160
Apêndice B – Questionários de Práticas e Significados	164
Apêndice C – Roteiro de Entrevista	168
Apêndice D – Relatos de Experiência	170

INTRODUÇÃO

Definindo o objeto e os objetivos da pesquisa

Em viagens pelo interior da Paraíba, ministrando disciplinas no Curso de Pedagogia em Serviço oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em parceria com as prefeituras locais, pudemos desenvolver, com a ajuda de um instrumento interrogativo, um diagnóstico preliminar da situação dos professores cursistas destes municípios. Inicialmente centrado na aplicação e análise de três questionários, o diagnóstico procurou buscar informações sobre três aspectos da vida destes profissionais: a) suas expectativas quanto à profissão e os motivos que os levaram à escolha e permanência nesta atividade, b) suas condições de trabalho e c) suas relações com os alunos, com os outros profissionais da escola e com a comunidade.

Embora as informações que levantamos tenham servido de embasamento ao meu trabalho como professor nestes municípios, a leitura e a posterior organização dos dados colhidos revelaram-se extremamente ricos não só pelas questões propostas, como pela similaridade das situações, mesmo em cidades geograficamente distantes. Constatamos ser comum o fato de que grande parte dos professores, todos eles docentes das séries iniciais do ensino fundamental, tenha entrado no magistério porque “era um sonho que acalentava desde criança”, ou ainda porque “gosto de trabalhar com crianças”. Aparece, também, em suas falas a afirmação de que o trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental é próprio das mulheres, pois estas “têm mais jeito para lidar com crianças”, ou “são mais carinhosas”, e mesmo dos homens, desde que estes estejam preparados e tenham jeito com as crianças. Estas afirmações parecem colocar o trabalho do professor, destas séries iniciais, no mesmo patamar da atividade materna e paterna, muito ligada à questão do cuidado. A esta visão que chamarei inicialmente de romântica, segue-se uma outra diametralmente oposta, relacionada diretamente com as condições objetivas de vida desses professores. Muitos dos docentes pesquisados ingressaram no magistério porque “no meu município não havia uma outra opção de trabalho” ou “entrei no magistério por um acaso, substituindo uma professora que viajou”. Nas duas perspectivas, ao que parece, a profissão docente ou depende da vocação e, para isto, basta ter amor, gostar e saber lidar com as crianças, ou do imprevisto e da adaptação às novas situações colocadas pelo acaso¹.

¹ Ver: VIEIRA, Sofia Lercher. Ser Professor: pistas de investigação. Brasília: Plano Editora, 2002.

Mesmo que esteja presente em suas falas a necessidade de uma formação mais adequada para dar sustentação às atividades docentes, a prática de sala de aula é, para estes profissionais, o melhor espaço de formação. Afastados a muito de qualquer processo formativo, esses professores afirmam ser a prática, o cotidiano diário do trabalho, o lugar do aprendizado da profissão. É nesse lugar de experiências que se forma o professor, é nele que se adquire, no longo devir do tempo do trabalho, os elementos necessários ao bom desempenho da atividade docente. Se minha formação foi curta e insuficiente, parecem dizer, foi na prática que me fiz professor.

Outros aspectos também foram evidenciados e se referem ao difícil relacionamento entre os profissionais que fazem a escola, a falta de compromisso e de integração entre estes profissionais e mesmo as dificuldades de relacionamento pessoal. Por outro lado, são apontadas, ainda, as dificuldades de lidar com os alunos, geralmente vistos como rebeldes, cujos pais são descompromissados com a educação dos filhos. Acrescente-se a isso a falta de material didático e a estrutura precária da escola, considerados problemas que comprometem sobremaneira o desempenho de seu trabalho.

Dentre estas e outras questões, uma me chamou mais a atenção: a motivação que, de uma maneira ou de outra, conduziu estes profissionais a ingressar na carreira do magistério e nela permanecerem até hoje. O interesse por essas motivações se deve ao fato de que, ao ditá-las e descrevê-las, estes professores deixavam transparecer de diferentes maneiras em seus discursos, uma série de imagens da docência, de significados atribuídos ao ser professor e à profissão docente. Pode-se ver que a docência já se faz presente no seu universo simbólico antes mesmo de as escolhas serem feitas. Elas parecem compor a base motivacional que os orienta em direção à profissão. Em trabalho recente (CAMPOS; ANDRADE, 2006a), procurou-se organizar esses dados para descrever essas imagens e desvelar os significados aí implícitos. Vocações, missão e amor parecem ser atributos inseparáveis do ser professor, qualidades reconhecidas como necessárias ao exercício de uma profissão que é vista como dura, áspera e de pouco reconhecimento social.

Ao dizer das motivações para ingresso e permanência na profissão esses professores, na verdade, dizem também do ser e do estar professor em cada um deles. Ao nomearem a docência como objeto relevante em suas vidas, esse grupo de professores expressa uma maneira singular de compreender a profissão e de nela agir. Queremos dizer que os professores, ao significarem a sua profissão, ao nomeá-la em

seus atributos, qualidades e princípios de ação, tomam esses significados como norteadores de suas práticas, como referências para o seu fazer profissional. Acreditamos que os professores, como agentes sociais que são, constroem-se em contextos específicos, articulando saberes diversos adquiridos ao longo de suas vidas. Desde cedo, o nosso grupo aprendeu a conhecer e a reconhecer a docência como uma possibilidade, tornaram-na reconhecível e, de diferentes maneiras, palpável, muito próximas de si. Desde tenra idade, por processos distintos, mas sujeitos a regularidades, foram construindo socialmente um conjunto de imagens e significados acerca da profissão e do ser professor. O ingresso na profissão deve muito a essas construções. Elas não só orientam as escolhas como se encontram imbricadas nas práticas cotidianas desses professores.

Estamos admitindo aqui que a docência, enquanto construção social, coletiva e intersubjetiva, exige do professor um esforço no sentido de compreendê-la e nomeá-la. Essa compreensão aproxima o professor de sua profissão tornando-a familiar, permitindo que ele possa lidar com ela nos diferentes contextos de sua vida e nos diferentes ambientes do seu trabalho. Estamos, pois, lidando com formas de conhecimento social, com maneiras de representar os objetos relevantes do mundo, de internalizá-los e reinterpretá-los para torná-los compreensíveis e, assim, poder agir. Segundo Andrade, “O ato de representar é motivado pela necessidade humana de domesticar a realidade” (ANDRADE, 2007. p. 27), de familiarizar-se com os objetos do mundo.

Um dado importante na vida destes educadores foi a oportunidade que eles tiveram recentemente de ingressar na universidade e concluir o Curso de Pedagogia. Graças a um convênio firmado com o município de Queimadas, a UEPB ofereceu o Curso de Pedagogia em Regime Especial e possibilitou a estes professores uma formação pedagógica de ensino superior, oferecida paralelamente ao ofício destes profissionais. É o que hoje se costuma chamar de formação em serviço². Afastados a muito de qualquer processo formativo, estes profissionais tiveram diante de si, como eles mesmos afirmam, uma oportunidade única de adquirir uma melhor qualificação.

² Práticas formativas que ocorrem justapostas ou paralelas à experiência do ofício ou no próprio local de trabalho. Para uma maior clareza do conceito de formação docente em serviço consultar AQUINO, Julio; MUSSI, Mônica C. As Vicissitudes da Formação Docente em Serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 27, n. 2, p. 211-227. Jul-Dez 2001.

Embora esta modalidade de formação paralela tenha sido feita nos fins de semana, mais precisamente nos dias de sábado, oferecendo dificuldades tanto para o professor quanto para o aluno cursista (longa jornada de aulas, cansaço, distância), queremos crer que ela tenha produzido algum impacto na concepção e na prática cotidiana destes professores. A formação adquirida entra, aqui, como um saber novo, mais elaborado, que se insere no amálgama de saberes já adquiridos e articulados sobre a profissão. É possível dizer que essa formação vem produzindo algum impacto na representação da docência desses professores? Que elementos desse processo formativo foram incorporados, se eles foram, a essas imagens e significados?

O **objeto** de nossa pesquisa, portanto, diz respeito à **representação social da docência para os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de Queimadas-PB**, cursistas do Programa de Pedagogia em Serviço oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba nesse município. Interessa-nos saber que representação social alimenta o ser professor para esses profissionais. Quais são as imagens e significados da docência que permeiam o universo simbólico desses professores, e como essa representação vem moldando as suas identidades profissionais. Para responder a estas questões norteadoras estamos nos propondo, como objetivo geral, **a compreender que representação social da docência alimenta o universo simbólico desses professores.**

Para que possamos chegar a essa representação, dizer dos processos de sua construção e dos elementos que a compõem, propomos ainda os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a composição de seu conteúdo representacional;
- b) Compreender como essa representação social se articula com a identidade profissional desses professores;
- c) Inferir sobre a influência dos novos saberes de formação, adquiridos através Curso de Pedagogia, sobre o conteúdo dessa representação e dessa identidade.

Como dissemos, a nossa pesquisa buscou apreender a maneira como os professores compreendem, nomeiam e agem na profissão. Trata-se de se ver como eles se enxergam enquanto professores, como constroem para si e para os outros imagens e significados do ser docente e do estar na profissão. Enquanto construção social, iniciada já em tempos remotos de suas existências, o ser professor indica a posse de um

conhecimento, de um saber da e sobre a profissão. Dirigindo-se a um objeto, a docência, e tomando por referência o pensamento social, ou seja, o já dito, o já falado, o comunicado a respeito da profissão, os professores incorporam, reelaboram e transformam esse conhecimento num saber útil e aplicável em contextos de vida e de trabalho. É preciso, portanto, elaborar simbolicamente o objeto para lidar com ele; construir imagens e significados da docência para lhe dar concretude e, assim, lidar com ela. Estamos dizendo que essas imagens e significados, estas representações, “[...] são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001. p. 22).

A representação é construída para dar ao grupo um referencial de percepção, compreensão e ação diante das exigências postas pela profissão. Ao construir uma representação da docência o grupo de professores se protege enquanto grupo, cria uma identidade social para si mesmo e para cada um de seus membros, permitindo que se reconheçam como profissionais e ajam enquanto tal. O nosso interesse está em conhecer os significados, as imagens e os símbolos da docência, do ser professor para esses profissionais. O que é, para eles, ser professor? Que representação da docência eles constroem?

Definindo os aportes teóricos

Em nosso trabalho estaremos preocupados em compreender a representação social da docência que orienta a compreensão e a ação desses profissionais em seus contextos de vida e de atuação laboral. Admitimos que na tentativa de empreender essa busca do ser professor para esses agentes, estaremos lidando com fenômenos de conhecimento, com formas de saber produzidos socialmente, com atividades contextuais de apropriação da realidade exterior ao pensamento e com a elaboração psicossocial dessa realidade (JODELET, 2001). Para compreender as diferentes formas de significação social da docência, elaboradas por esses professores e utilizadas por eles como um saber prático da e sobre a profissão, adotaremos a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2005) como um guia que deverá nos acompanhar à medida que

dialogamos com o nosso objeto, “[...] como um *modus operandi* que orienta e organiza praticamente a prática científica” (Bourdieu, 2005a. p. 60).

A nossa escolha se deve, em primeiro lugar, ao fato de este construto nos permitir uma aproximação da realidade social enquanto processo de construção permanente, fruto das constantes interações inter, intra e transsubjettivas dos agentes sociais em seus contextos de vida. Estas diferentes formas de interação social não só constroem uma realidade objetiva, palpável, de possível manipulação, mas também uma realidade significativa, imagética e, portanto, simbólica. O ser professor, a docência enquanto objeto dessa realidade, devem ser entendidos como produtos dessa construção coletiva e social, como um construto subjettivo que permite nomear e dar significado à profissão e, ao mesmo tempo, como objetividade que diz respeito mesmo à atividade cotidiana do professor. Porque, como afirmou Moscovici, “[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” (MOSCOVICI, 2005. p. 45).

Em segundo lugar, com o aporte dessa abordagem podemos pensar a representação social da docência como uma teoria coerente que permite aos professores nomear o objeto representado e lidar com ele. Ela se constitui de um conjunto de “[...] conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cujas funções é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas” (SANTOS, 2005. p. 22). A Teoria das Representações Sociais nos permite recuperar tais construções, enxergar a articulação dos seus elementos constitutivos e compreender como elas alimentam a prática cotidiana desses profissionais.

Em terceiro lugar, a partir dessa abordagem podemos compreender a docência como produto da atividade individual e grupal de agentes sociais em atividade, lidando com a profissão e atribuindo a ela uma significação. O ser professor aparece então como produto de indivíduos em atividade social dentro de contextos específicos, em comunicação permanente entre si e com a ecologia do seu ambiente, numa intensa atividade mental de construção e reconstrução da atividade docente. Com seu aporte teórico é possível pensar no professor como “[...] um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2003. p. 19).

Considerando as questões norteadoras elaboradas por Jodelet (2001) para orientar o estudo das representações sociais, inferimos que as representações são sempre de alguém, de alguém que sabe e que o sabe de algum lugar. Assim sendo, é preciso definir e considerar, por um lado, os agentes da representação e, por outro, o lugar de onde esses agentes sabem, dizer do lugar social, do contexto de vida e de trabalho dentro dos quais se movem. Para tanto, recorreremos ao sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983a) e à sua praxiologia para pensar o substrato social e relacional a partir do qual os sujeitos constroem significados e práticas coletivas. Entendemos que a obra desse pensador pode nos fornecer aportes teóricos que nos permitem falar com uma maior propriedade dos lugares sociais a partir de e no interior dos quais as representações sociais são produzidas e das condições objetivas dos agentes produtores dessas representações. Com Bourdieu podemos pensar as condições objetivas a partir das quais o nosso grupo de professores cria as suas estratégias de reprodução enquanto grupo, orienta as suas práticas e constrói simbolicamente as suas relações com o mundo. Além do mais, o aporte teórico apresentado por Bourdieu nos permite, assim como propõe a Teoria das Representações Sociais com relação à Psicologia Social, romper com as dicotomias ainda existentes nas Ciências Sociais.

Não pretendemos aqui fazer uma discussão aprofundada destes dois referentes teóricos. Nossa intenção é apresentar os conceitos que diretamente nos ajudarão a cercar o nosso objeto, servindo de guia para que possamos compreender a representação da docência construída por nossos professores.

A preocupação de romper com as dicotomias presentes nas ciências sociais acompanhou de perto a produção teórica de Bourdieu. Para ele, esta dicotomia se estrutura em torno de dois tipos de conhecimento distintos e antagônicos, mas de forte influência na filosofia e nas ciências sociais: o objetivismo e o subjetivismo. Para a perspectiva objetivista, as práticas individuais (e as diferentes maneiras de compreensão do mundo) derivam da força das relações objetivas que as estruturam. Os indivíduos estão subsumidos no interior das estruturas e suas ações estão sujeitas a regras determinadas. No pólo oposto, o indivíduo aparece com toda a força. O subjetivismo faz derivar a vida social dos indivíduos de suas experiências primeiras. A sociedade aparece como produto da intersubjetividade dos sujeitos e suas ações significativas. Estas duas perspectivas, cada uma a seu modo, criaram uma cisão entre o indivíduo e a sociedade, entre o homem e o seu mundo, ao separar essas duas dimensões. A teoria desenvolvida por Bourdieu, por sua vez, procura romper com essa dicotomia. Segundo ele, “[...] a

intenção mais constante e, a meu ver, mais importante do meu trabalho, foi superá-la” (BOURDIEU, 2004b. p. 152).

Contra esse gênero de conhecimento cindido por oposições, Bourdieu propõe o **conhecimento praxiológico**. Ele nos permite compreender que as ações e as produções humanas de sentido, as estruturas mentais, se produzem em articulação com as estruturas sociais no interior das quais circulam os agentes cognitivos. As representações sociais, enquanto estruturas cognitivas mobilizadoras de ação, “[...] são em parte produto da incorporação das estruturas sociais [...]” (BOURDIEU, 2004b. p. 26). Sendo assim, os conceitos de campo social e de *habitus* são particularmente importantes para que possamos compreender a dinâmica dessas estruturas simbólicas.

Como agentes sociais, os professores produzem a sua existência social e profissional a partir de sua inserção em diferentes campos sociais, embora o campo educacional represente, por excelência, o lugar próprio de atuação da docência. Por campo social entendemos o “[...] espaço de relações objectivas em referência aos quais se acha objectivamente definida a relação entre cada agente [...]” (BOURDIEU, 2005a. p. 71). Cada campo social se constitui, segundo o autor (2004a), como um espaço social relativamente autônomo, como um microcosmo dotado de suas próprias leis. Uma espécie de mundo social que, como outros, obedece a leis mais ou menos específicas. Para ele, o campo não está totalmente alheio às pressões e imposições do macrocosmo social, embora possua em relação a este uma autonomia parcial. É, portanto, no interior desses microcosmos que os agentes produzem as suas existências sociais. A estrutura de um campo determinado se define, segundo Bourdieu,

[...] pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições. (BOURDIEU, 1983b. p. 133)

Transitando por diferentes campos e jogando conforme as leis e as regras específicas de cada um deles, os agentes sociais estabelecem um conjunto de relações a partir das quais é possível se movimentar nesses espaços sociais. Ao estabelecerem estas relações e considerando o volume de capitais de que dispõem, definem as posições

a serem ocupadas nesses espaços determinados e elaboram as produções simbólicas de sentido e entendimento que nomeiam e prescrevem as suas ações. “É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. [...] que determina, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição” (BOURDIEU, 2004a. p. 23). É nesse trânsito ininterrupto no interior de diferentes campos, jogando conforme o determinado e o aceito e do lugar de suas posições, que os professores se constroem enquanto pessoas e enquanto profissionais, atribuem os significados e organizam as práticas regulares de sua vida e de sua profissão.

Quando falamos em representações da docência, admitimos que estas construções simbólicas têm por substrato a pertença social dos sujeitos produtores e suas relações socialmente localizadas. Jodelet já havia nos alertado para essa necessidade de considerar o lugar social de onde se produzem as representações. Para ela, “[...] a particularidade do estudo das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais, do sujeito” (JODELET, 2001. p. 27). Bourdieu também insiste na necessidade de se considerar esses lugares se quisermos saber o que dizem, fazem ou pensam os agentes sociais.

Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista, etc.) se estamos em condição de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos de onde ele fala [...] (BOURDIEU, 2004a, p. 23-24).

A posição que os agentes ocupam nos diferentes campos sociais é sempre variável e depende, por um lado, do capital necessário e requerido por um campo determinado e do volume desse capital em posse dos indivíduos e, por outro, das disposições interiorizadas de ação que lhes são próprias, ou seja, do *habitus*. A posse de um ou mais tipos de capital, isto é, de um conjunto de recursos atuais ou potenciais (econômico, social, político, cultural, religioso, etc.) passíveis de serem manipulados pelos agentes nos contextos do jogo definem, à sua maneira, as possibilidades diferenciadas de se jogar e a posição assumida dentro do jogo. A posse, em maior ou menor grau, de certos tipos de capitais permite a diferenciação entre os agentes e habilita aqueles que os possui em maior quantidade a assumir, hierarquicamente, posições de destaque e a manter ou mesmo ampliar o seu poder no interior do campo. O

habitus, por sua vez, permite conhecer o campo e nele jogar. Enquanto disposições interiorizadas, enquanto modelos de pensamento e ação que estão “[...] inscritos nos corpos pelas experiências passadas [...]” (BOURDIEU, 2001. p. 169), incorporadas pelos agentes sociais ao longo de suas vidas, o *habitus* funciona como esquemas de leitura do mundo e como princípio gerador de estratégias. São, por assim dizer, um sistema de classificação do mundo (Eidos), um sistema de orientação do comportamento (Ethos) e um sistema de disposições corporais (Hexis), inscrito nos indivíduos como predisposições de ação num mundo conhecido e familiar. Os campos, diz Bourdieu, exigem “[...] daqueles que neles estão envolvidos um saber prático das leis de funcionamento desses universos [...]” (BOURDIEU, 1996a. p. 159).

Como produção coletiva, construída ao longo da vida das pessoas e, portanto, duráveis e transponíveis, “[...] o *habitus* não cessa de produzir percepções, representações, opiniões, desejos, crenças, gestos e toda uma gama interminável de produções simbólicas” (DOMINGOS SOBRINHO, 2000. p. 118). As representações sociais, portanto, como produções simbólicas, dizem sempre dos *habitus* interiorizados pelos agentes representacionais e das condições objetivas no interior das quais os mesmos são produzidos. Segundo Ortiz (1983. p. 16), o *habitus* se sustenta “[...] através de ‘esquemas generativos’ que, por um lado, antecedem e orientam a ação e, por outro, estão na origem de outros ‘esquemas generativos’ que presidem a apreensão do mundo enquanto conhecimento”. O *habitus*, na mesma medida em que orienta e conforma a ação, é a matriz geradora da compreensão significativa do mundo, seja na forma de crença, de desejo, de opinião ou de representação.

Neste trabalho, a articulação entre os conceitos de *habitus* e representações sociais pode ser assim pensada: o *habitus* é produto de uma incorporação da estrutura social no que ela tem de valores, normas, preceitos, regras, etc. Ele se estrutura, se configura mesmo a partir dos condicionamentos sociais, das socializações contínuas a que os agentes, grupos ou classes estão sujeitos. Na verdade, o *habitus* é produto das estruturas e aparece, se configura, como um elemento mediador entre o agente e o seu mundo. Ele fornece aos agentes os “esquemas generativos” que deverão orientar as suas escolhas, as suas ações e os elementos necessários à apreensão do mundo como conhecimento e representação. As representações, enquanto conhecimento social, são herdeiras dessa relação do homem com o seu mundo mediatizadas pelo *habitus*. Para Bourdieu (2004b), as representações dizem respeito não só aos *habitus*, mas também ao lugar social ocupado pelos agentes. Segundo ele,

[...] as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela,) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. (BOURDIEU, 2004b. p 158).

Assim, as diferentes maneiras de agir e de representar significativamente o mundo dependem da posição social ocupada pelos agentes e dos *habitus* interiorizados. As representações sociais, portanto, devem ser pensadas considerando essas condições.

Segundo Bourdieu, o *habitus* pode ser observado enquanto um conjunto de regularidades que expressam “[...] o produto agregado de ações individuais orientadas pelas mesmas coações objetivas [...]” (BOURDIEU, 2004b. p. 82), seja na forma de regras ou incorporadas como sentido do jogo. Enquanto grupo, os nossos professores estão sujeitos a estas regularidades. Elas se expressam na forma de um estilo de vida mais ou menos homogêneo (o gosto, a renda familiar e pessoal, a educação, etc.) e num estilo de vida profissional que obedece a certas regularidades, uma atividade profissional regrada sem ser necessariamente o produto da obediência a uma regra. A maneira como os professores compreendem, representam a sua profissão e agem em seu interior reflete essas regularidades. As representações sociais, portanto, enquanto estruturas subjetivas mobilizadoras da ação, são produzidas num processo de mediação com as estruturas objetivas no interior das quais se movimentam os agentes sociais.

A Teoria das Representações Sociais, assim como foi desenvolvida por Moscovici (2005), representa também um esforço no sentido de romper com uma psicologia social dominada, de um lado, pelo comportamentalismo e pelo experimentalismo de base positivista e, do outro, pelo extremo subjetivismo a que foi conduzida essa ciência. Apresentada por Moscovici no início dos anos 60 do século anterior, a abordagem das representações sociais tinha por preocupação romper com os modelos unidirecionais que dominavam a psicologia social de sua época, além de ser, segundo o seu autor, uma teoria social do conhecimento capaz de unificar a psicologia social. Recompôr o indivíduo cindido pela psicologia social de sua época e dar um novo estatuto a essa ciência foi a intenção do fundador da Teoria das Representações Sociais. Segundo Rey,

O conceito de *Representação Social* (RS) significou, sem dúvida, a criação de uma nova zona de sentido dentro da psicologia social, orientada em um dos processos mais importantes da subjetividade social, que foi totalmente ignorado pela psicologia social anterior: o processo de gênese e desenvolvimento do conhecimento social (REY, 2003, p. 123). (Grifos do autor).

O construto das representações sociais, assim como foi formulado por Moscovici (2005), pressupõe que o conhecimento social se dá numa relação entre atividades mentais, cognitivas, de elaboração do pensamento, e atividades sociais, jogo, movimento, processos de comunicação e linguagem. As idéias, as imagens socialmente construídas, os significados atribuídos aos objetos do mundo enquanto formas de pensamento, são elaborações mentais de agentes socialmente situados e historicamente datados. São indivíduos que, no mundo e em relações com outros indivíduos, sujeitos a processos inter e intra-subjetivos de comunicação e discurso, nomeiam os objetos desse mundo para poder lidar com eles. Procuram tornar o mundo familiar para poder agir. Ao se deparar com a docência como objeto significativo em suas vidas, os professores procuram construir um conjunto lógico e ordenado de percepção, de entendimento e de ação que permite ao grupo estar na e lidar com a profissão. Através de um processo de comunicação e de discurso que permite a circulação de informações sobre o objeto da representação, das suas qualidades e dos seus atributos – um processo longo, tão antigo quanto inacabado – os professores vão construindo, firmando uma imagem, um significado do ser professor que lhes permitam pensar, agir e lidar com a profissão.

Com essa formulação, Moscovici reafirma a atividade do indivíduo pensante, ativo e inventivo. Nega que a atividade do pensamento humano se reduza a um mero processamento de informações transformadas, posteriormente, em gestos e ações. Nega, ainda, que tal pensamento esteja sob controle absoluto (de uma ideologia, por exemplo) e se resuma a reproduzir idéias prontas e acabadas. Contra tais limitações nosso autor propõe o conceito de **sociedade pensante**. Os indivíduos são seres pensantes. Os objetos, os acontecimentos, as ciências e as ideologias “[...] apenas lhes fornecem o alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2005. p. 45).

Através dos processos de objetivação e ancoragem podemos inferir sobre a construção desses significados, sobre a elaboração e funcionamento dessas

representações. As representações, enquanto construções sociais, são criadas pelos indivíduos e grupos em processo de comunicação e cooperação. Não são os indivíduos isolados que as criam. Elas são sempre produtos da atividade de um grupo, de um grupo que sabe a partir de um lugar. Os conceitos de ancoragem e objetivação propostos por Moscovici nos permitem compreender como o conhecimento social é produzido pela incorporação, reelaboração e transformação de um objeto ou conhecimento social relevante. Como ele se transforma em um conhecimento novo, uma nova representação do objeto, e passa a compor o universo simbólico dos indivíduos ou grupos.

Segundo Nóbrega (2001. p. 72.), "[...] tais processos compreendem a imbricação e a articulação entre atividades cognitivas e as condições sociais em que são forjadas as representações". Trata-se dos processos de significação através dos quais o objeto é compreendido, as informações são trabalhadas e incorporadas, à maneira do grupo, ao conjunto de significações já existentes e dos processos de materialização dos significados em objetos concretos, palpáveis e manipuláveis. Ancorar é se apropriar do objeto e inseri-lo num sistema de pensamento já existente. É o momento de apropriação, de significação e reelaboração significativa do objeto visando torná-lo conhecido. Já na objetivação, o objeto ganha concretude, "[...] os elementos que foram construídos socialmente passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto" (SANTOS, 2005. p. 32). Segundo Moscovici,

Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2005. p. 61).

Enquanto objeto relevante, a docência vai se incorporando, de diferentes maneiras e com maior ou menor intensidade ao longo do tempo, ao universo simbólico dos professores. Vão sendo ancorados em esquemas de significação preexistentes. Mesmo antes de estarem na docência esses elementos já permeiam esse universo significativo e já estão sendo ajustados, desde há muito, aos seus esquemas de percepção. Ao se depararem com a profissão, com os processos formativos que habilitam para a carreira e o pleno exercício do ofício, muitos desses significados já fazem parte do universo simbólico desses professores permitindo a esses profissionais

lidar concretamente com a docência. O ingresso na profissão, por sua vez, implica na emergência constante de novos elementos que precisam, continuamente, ser ancorados, fundidos, reelaborados e objetivados em formas de ação.

Quanto às funções das representações sociais, a pesquisa e a literatura especializada têm apontado um bom número delas (NÓBREGA, 2001; JODELET, 2001, SANTOS, 2005; ABRIC, 1998). Entre outras funções, as representações sociais orientam condutas, garantem a identidade do grupo, prescrevem e justificam comportamentos e orientam as comunicações. Neste trabalho, estaremos atentos às **funções identitária e de resistência** das representações sociais, uma vez que é nossa intenção compreender como os professores constroem as suas identidades docentes e como as representações protegem o grupo e sua identidade ante a irrupção do novo.

As representações sociais, ao serem compartilhadas pelos membros de um grupo determinado, possibilitam a criação de uma unidade grupal ao defini-lo e diferenciá-lo, garantindo para o mesmo uma identidade. Estas representações alimentam toda uma rede de relações mais ou menos estáveis e úteis de conhecimento e interconhecimento entre os membros do grupo, o que garante a esses agentes um sentimento de pertença, de inclusão e de diferenciação.

Longe de ser um produto acabado, a identidade é um processo em construção para o qual concorre uma diversidade de fatores. Ela se refere às questões de gênero que perpassam a docência, à condição de raça e à posição social ocupada pelos professores, às políticas educacionais, às condições de trabalho e às formas de controle social aí exercidos... Fatores que aparecem expressos nos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções profissionais. A identidade docente, na verdade, é produto de uma negociação. Os professores negociam “[...] suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005. p. 48). A identidade docente é um processo de construção social que está intimamente ligado às representações sociais que os professores fazem de si mesmo e de seu trabalho. Ela “[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000. p. 16).

Articulada a essa função identitária, a função de resistência desempenhada pelas representações sociais nos diz das habilidades do grupo para lidar com as novidades e

impedir que elas possam criar fraturas na identidade grupal. “Através da resistência o grupo transforma o objeto [...] modificando seu conteúdo durante sua circulação no domínio público, identificando-o com os valores e concepções que são verdadeiros para esse grupo” (ANDRADE; CARVALHO; ROAZZI, 2003. P 97). Esta função das representações se apresenta tanto como um elemento capaz de conduzir o grupo a se proteger das ameaças externas, à medida que o grupo reorganiza simbolicamente os novos elementos e os objetiva em esquemas de ação coerentes, como é capaz de mostrar para o grupo a necessidade de mudança ante as fortes pressões exercidas pelos seus contextos de vida e de trabalho. Um movimento conflituoso e complexo de defesa e proteção num ambiente que sinaliza e exige mudanças.

A função de resistência nos parece particularmente importante quando consideramos o recente processo de formação a que os nossos agentes estiveram sujeitos. Imagens e significados da docência foram aí comunicados. Novos saberes e novas práticas foram difundidas neste processo de formação, sinalizando aos professores as mudanças em curso na profissão. Estes novos elementos precisaram ser trabalhados pelo grupo, incorporados e reelaborados em seus esquemas de percepção anteriores. A função de resistência nos permite compreender que as representações sociais funcionam também como um “sistema cultural imunizante”, como afirma Bauer. Através desse sistema, diz o autor, “[...] inovações simbólicas são ativamente neutralizadas através de sua ancoragem em formações tradicionais” (BAUER, 2003. p. 252). Ao serem difundidos, comunicados entre os professores, os novos elementos (imagens, significados, saberes, práticas) da docência mudam ao longo do processo, são significativamente reelaborados e acomodados. “A resistência da audiência não é algo que deva ser superado, mas um fator de criatividade e diversidade a ser considerado” (BAUER, 2003. p. 252-253). Seja através do processo de formação a que estiveram sujeitos, seja por intermédio de outros processos comunicativos de formação e informação mais recentes, as inovações simbólicas a respeito da profissão passam por esse mecanismo de resistência.

A investigação social como prática e como atitude: os caminhos da pesquisa empírica.

Desde o ano de 2000 que a Universidade Estadual da Paraíba tem firmado convênio com diversos municípios do interior do estado para levar a seus professores o Curso de Pedagogia em regime especial. O Programa atende a uma demanda criada pela obrigatoriedade de todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental possuírem formação pedagógica superior, condição necessária para que esses profissionais continuem exercendo o seu ofício. Trata-se de uma determinação do Governo Federal contida na Lei 9.394/96, Art. 87, § 4º que diz, entre outras coisas, que “Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Desde o seu início, o Programa esteve presente em mais de oitenta municípios da Paraíba e formou um número superior a três mil professores para o ensino fundamental e a educação infantil. No município de Queimadas, distante 15 km de Campina Grande, o Programa atendeu a duas turmas de professores, a primeira iniciada em 2002 e a segunda em 2003, qualificando um total de 91 profissionais. Dos 91 concluintes, selecionamos uma amostra de 75 professores. A nossa escolha foi feita por adesão. Tivemos o cuidado de manter contato com todos os professores e de convidá-los a participar da pesquisa. Aqueles que aceitaram o nosso convite e decidiram aderir ao nosso trabalho passaram a integrar a nossa amostra. Estes professores formados no município constituem os participantes de nossa pesquisa. A nossa intenção é estudar a representação da docência para este grupo particular de indivíduos que, em tempo recente, concluiu o ensino superior.

Uma questão que aparece com muita frequência na literatura (ARRUDA, 2005; ALMEIDA, 2005; JODELET, 2001; ABRIC, 2001; SÁ, 1998) e que é comum para quem está envolvido com a pesquisa, é o caráter plurimetodológico do estudo das representações sociais. Dado ao seu caráter cognitivo-social, o estudo das representações sociais requer a articulação de uma variedade de métodos que possam nos aproximar dos seus conteúdos, da sua estrutura, de outras representações que lhes são associadas e das práticas sociais orientadas por essas representações. Devido ao grau de dificuldade que envolve a compreensão e a apreensão do fenômeno, a pesquisa em representações sociais exige não só o uso de diferentes métodos como “[...] ainda

permite – e solicita mesmo – algo como um espírito de aventura na perseguição do conhecimento científico” (SÁ, 1998. p. 85). Estamos lidando, portanto, com um campo teórico-metodológico que é ao mesmo tempo multifacetado e aberto às novas experiências.

Na intenção de situar o lugar dos agentes das representações sociais e os espaços a partir dos quais produzem práticas sociais significativas, utilizamos um **Questionário de Caracterização** (APÊNDICE A), constituído de questões objetivas. Nesta etapa da pesquisa, os nossos objetivos estavam centrados na obtenção de informações sobre as condições e o estilo de vida desses indivíduos e sobre o lugar social, no interior e a partir do qual, eles constroem essas práticas e essas significações. Essas informações foram importantes para delinear o perfil dos participantes da pesquisa e nos permitiram conhecer as condições objetivas a partir das quais eles representam suas existências sociais, enxergam o mundo e a sua profissão. Esse questionário nos permitiu acessar o estilo de vida do grupo de professores enquanto *habitus*, conjunto de regularidades “regradas”, o que nos permitiu inferir sobre suas escolhas (a da profissão, por exemplo) e sobre o peso das determinações sociais na maneira de compreender e agir na profissão.

O questionário continha 35 questões objetivas e algumas delas ofereciam aos professores um leque de opções de respostas previamente sugeridas. As demais se constituíam de questões relativamente abertas, muito embora exigissem respostas diretas e objetivas dos participantes. As informações colhidas através desse instrumento receberam um tratamento estatístico (análises de frequência simples e tabelas cruzadas), através do programa SPSS (*Statistical Package for Social Science for Windows*), versão 12.0.

Além desse questionário de caracterização, utilizamos uma série de três outros questionários com questões abertas e previamente elaboradas, que estamos chamando aqui de **Questionários de Práticas e de Significados** (APÊNDICE B). Esses instrumentos nos permitiram colher informações sobre a motivação para ingresso e permanência na profissão, sobre as condições de vida e de trabalho e sobre os significados da profissão e as expectativas desses professores em relação a ela. Os questionários foram aplicados junto a 45 professores, todos alunos da primeira turma do Programa. A sua aplicação se deu em fins de 2002, quando da minha estadia na cidade ministrando um dos componentes curriculares do curso. As informações contidas nesses questionários foram muito úteis e relevantes para a pesquisa. Com elas foi possível

compreender as motivações dos professores para ingresso na profissão, a maneira como esses agentes se compreendem enquanto professores e as diferentes formas de atuação profissional desses docentes.

Reconhecemos, entretanto, as limitações do uso de questionários em pesquisa. Segundo Almeida (2005), eles são sempre construídos a partir das escolhas e temas de interesse do pesquisador e, por essa razão, podem limitar a fala dos sujeitos a questões prévias e podem conduzir a uma simplificação do objeto em estudo. Somos conscientes que “[...] o questionário não passa de um dos instrumentos de observação, cujas vantagens metodológicas [...] não devem dissimular os limites epistemológicos” (BOURDIEU, 2005b. p. 59.) O seu uso, no entanto, se justifica pelo fato de o questionário permitir uma organização mais sistemática das informações, um tratamento quantitativo dos dados e uma caracterização mais detalhada dos participantes da pesquisa, de seus locais de inserção social e de suas opiniões sobre temas que são relevantes para a nossa pesquisa.

Recorremos também ao uso da **Entrevista Semi-Estruturada**, tendo em vista uma abordagem de profundidade do nosso objeto. Para operacionalizar o trabalho com as entrevistas elaboramos um roteiro de questões que, embora não fosse rígido nem demasiadamente fechado, guardava, na formulação das questões, a intenção de atendermos aos objetivos propostos para o estudo. As entrevistas, portanto, estavam circunscritas a determinados fins e deveriam atingir certos objetivos. Com elas foi possível nos aproximar de maneira mais sistemática e profunda da subjetividade dos professores e de seus sistemas conceituais. Com base nesse roteiro, procuramos dar liberdade para que os entrevistados pudessem se expressar livremente cabendo “[...] ao entrevistador intervir, quando necessário, no sentido de reconduzir o sujeito ao assunto que mais interessa” (ROAZZI, 1995. p. 2).

As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise. Optamos por fazer, nós mesmos, todas as entrevistas e por transcrever todos os discursos enunciados. Isso nos permitiu um maior controle das situações de entrevista, dado o conhecimento que possuímos do objeto e a proximidade e o entendimento com os entrevistados. Além disso, procuramos transcrever as entrevistas tão logo elas eram realizadas, o que nos permitiu reter o maior número de informações sobre as situações em que as entrevistas ocorreram, uma vez que pudemos ativar a memória ainda recente, e nos ajudaram a enriquecer as anotações que fizemos sobre essas situações. Segundo Paredes, “[...] quem estabeleceu o desenho da pesquisa e conhece todos os detalhes de seu planejamento e da

fundamentação teórica deveria ser o entrevistador (PAREDES, 2005, p. 141-142). Para a autora, aquele que ouviu e gravou a fala dos depoentes deveria ser o mesmo a converter tais discursos em texto. “A transposição das frases ditas para a palavra escrita exige pressa, aproveitando as frescas lembranças” (PAREDES, 2005. p. 142).

Um outro procedimento que adotamos, foi o uso das **Anotações em Situação de Entrevista**. Atentos às expressões, aos silêncios, aos gestos, ao diálogo que antecede a entrevista e ao que se sucede a ela, e também ao entorno social no qual a entrevista estava sendo realizada e às condições de sua realização, construímos um diário de campo para registrar os pormenores dessas situações. Contudo, para garantir uma maior atenção à relação que mantivemos com o nosso entrevistado e aos objetivos de nossa conversa e garantir que o entrevistado se sentisse mais à vontade e menos constrangido com a situação, optamos por fazer essas anotações ao término de cada entrevista. Essas anotações, além de se constituírem numa importante fonte de conhecimento sobre os agentes da pesquisa e sobre o nosso objeto de estudo, nos permitiram, como pesquisadores, “[...] acompanhar nossa própria evolução e desenvolvimento, mostrando-nos o que fizemos ou deixamos de fazer, como nos comportamos em determinada situação ou com diferentes entrevistados em circunstâncias diversas” (BENJAMIN, 1991. p. 79).

Embora reconheçamos a importância da entrevista para o estudo da cognição social, estamos cientes dos riscos e das dificuldades de se trabalhar com tal método. Reconhecemos que as situações de entrevistas são situações de trocas sociais entre agentes socialmente situados e diferenciados. Tal relação é sempre assimétrica e perpassada por relações de poder. Segundo Bourdieu, é o pesquisador “[...] que inicia o jogo e estabelece as regras do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de uma maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos [...]” (BOURDIEU, 1997. p. 695). Segundo ele, essa “dessimetria” é ainda maior devido a posição de superioridade ocupada pelo pesquisador na hierarquia dos diferentes capitais, distorção que está inscrita na própria estrutura da relação de pesquisa e, portanto, deve ser dominada e controlada. Para reduzir e dominar estes efeitos o autor propõe, na relação de entrevista, a instauração de uma escuta sensível e metódica.

[...] ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir,

por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comum a toda uma categoria. (BOURDIEU, 1997. p. 695.

Para uma relação de pesquisa o mais próximo possível do ideal, diz ainda o autor, é necessário não só criar mecanismos (por exemplo, os verbais) para obter a colaboração dos entrevistados, mas também intervir na própria estrutura da relação, escolhendo as pessoas a serem entrevistadas.

Considerando o total de professores pesquisados, propusemos que oito profissionais participassem desse momento da investigação. Isto porque acreditamos que esse número é já suficiente para nos dizer dos significados e das imagens da docência para o grupo de professores e evitar as repetições e os pontos de saturação nas respostas. Para a escolha dos participantes dessa etapa estabelecemos alguns critérios. Em primeiro lugar, optamos por trabalhar com três professores da zona urbana e cinco professores da zona rural do município, de onde vem a maior parte dos nossos docentes. Nossa intenção foi utilizar uma amostra representativa que considerasse a distribuição dos professores por seu local de trabalho e moradia. Em segundo lugar, a escolha desses agentes foi feita entre aqueles profissionais que, no momento de responder aos questionários, se mostraram dispostos a participar das entrevistas. Por fim, consideramos, também, as nossas escolhas pessoais como pesquisador. Nesse sentido, fizemos questão de optar por aqueles professores mais conhecidos, com os quais temos maior diálogo e proximidade. Como queria Bourdieu (1997), é preciso deixar aos pesquisadores a liberdade de escolher os pesquisados entre pessoas conhecidas. Segundo ele, isso permite uma maior proximidade social e uma maior familiaridade entre o pesquisador e aquele a quem interroga e facilita a comunicação entre ambos.

O roteiro das entrevistas (APÊNDICE C) foi construído considerando três momentos ou eixos estruturadores distintos, porém complementares, considerando os seus objetivos e os conteúdos simbólicos que pretendiam apreender. O primeiro estava atento ao tornar-se professor, ao “como me tornei o que sou hoje”. O segundo estava atento ao “o que agora eu sou”, ao como me vejo hoje como professor. O último, por sua vez, estava preocupado em recolher informações sobre a importância do Curso de Pedagogia para o seu ser e estar na profissão e para a sua prática de trabalho cotidiano.

Uma outra técnica utilizada foram os **Relatos de Experiência** (APÊNDICE D). Com essa estratégia metodológica foi possível estabelecer uma triangulação entre os diferentes instrumentos utilizados na pesquisa visando um melhor acercamento do nosso objeto. Com ela, procuramos complementar as informações expressas nas entrevistas e nos questionários. Os professores foram convidados a se expressar livremente e por escrito sobre temas previamente definidos, que dizem respeito a experiências vivenciadas na profissão, expectativas e significados atribuídos ao ser professor e à prática docente. Diferentemente desses dois outros instrumentos, os relatos ficaram inteiramente a cargo dos professores que dispunham de certo tempo para pensar e se expressar. Nestes momentos estavam consigo mesmos, sem a pressão que o contato com o pesquisador é capaz de criar, e podiam refletir sobre as experiências acumuladas ao longo da vida profissional. Selecionamos vinte professores para participar desse momento da pesquisa, sendo que cinco deles eram da zona urbana e quinze da zona rural do município. Assim como nas entrevistas, selecionamos um número maior de professores da zona rural uma vez que eles constituem a maior parte dos agentes envolvidos na pesquisa.

As entrevistas e os relatos de experiência tiveram a participação majoritária das mulheres. Isso se deveu ao fato de elas terem se mostrado mais receptivas a participarem desses momentos da pesquisa e ao fato de o contato com elas ter sido facilitado pela proximidade e pelas condições de acesso aos seus locais de trabalho e de moradia.

As informações contidas nos questionários de práticas e significados, nas entrevistas e nos relatos foram analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1995). Sobre a análise de conteúdo Bardin afirma que esta se constitui de um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 1995. p. 42)

A análise de conteúdo, segundo Minayo (1999), comporta técnicas distintas de tratamento dos dados da pesquisa. A Análise de expressão, a Análise de relações e a Análise temática são algumas delas. Neste trabalho optamos pela análise temática. Para Minayo, fazer uma análise temática “[...] consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação, cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 1999. p. 209).

Segundo Bardin (1995), este tipo de análise se estrutura em torno de três fases ou pólos cronológicos: **a pré-análise**, que consiste na organização do material a ser analisado e na sistematização das idéias iniciais para torná-las operacionalizáveis (leitura do material, seleção e exclusão do material que vai ser analisado). **A exploração do material** ou fase propriamente dita de análise, que consiste de operações de codificação, categorização, desconto ou enumeração. Nesta fase busca-se alcançar o núcleo de compreensão dos conteúdos através do recorte do texto em unidades de registro e de sua contagem para posterior classificação dos dados em categorias. A categorização nos permite chegar às unidades de significação do material ou **temas**, como prefere Bardin. Segundo ela, o “[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. (BARDIN, 1995. p.105). E, por fim, **o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação** propriamente dita. Os resultados, quando necessário, foram submetidos a análises estatísticas simples (análise de frequência) e serviram para conduzir inferências e propor interpretações significativas sobre o objeto. Ao longo do trabalho estaremos detalhando melhor os procedimentos de análise, sempre que for necessário tornar explícitos os critérios a partir dos quais procedemos as nossas inferências.

Por fim, precisamos, ainda, dizer da composição de gênero dos nossos professores. Dos 75 participante, 71 são mulheres e apenas 4 são homens. Isso mostra que a presença feminina é ainda muito forte na educação infantil e nas séries iniciais do fundamental. Embora as mulheres representem a maioria de nossa amostra, optamos por utilizar, ao longo do nosso trabalho, o termo “professor” sempre que estejamos falando do grupo de professores ou do coletivo de profissionais. Por outro lado, como as mulheres participaram mais ativamente dos diferentes momentos da pesquisa, especialmente das entrevistas e dos relatos, optamos por usar o termo a/as professora/as quando em contexto de uso de suas falas e de suas expressões.

Com essa articulação entre os diferentes instrumentos e procedimentos de análise foi possível nos aproximar de maneira sistemática das condições objetivas de vida e de trabalho dos nossos professores e dos seus lugares sociais no interior dos quais produzem a vida e a profissão. A partir dessa aproximação, foi possível compreender os processos de construção social da docência, do ser professor para esses agentes. Como, a partir de seus lugares e de suas relações, conhecem o mundo e a profissão, procuram torná-los compreensíveis para que possam lidar com eles.

A seguir, cuidaremos de apresentar a estrutura do nosso trabalho que se compõe de quatro capítulos.

A estrutura do trabalho

No **capítulo I** buscamos as lições da história. Nossa intenção é seguir o percurso histórico de formação e constituição da profissão docente no Brasil e sua configuração identitária, sempre atentos aos processos e aos seus elementos constitutivos. Centramos nossa atenção no período que vai da segunda metade do século XVIII a meados do século XX, tempo esse em que a docência se afirma como profissão e ganha contornos identitários. Antonio Nóvoa (1999) nos ajuda a definir esses contornos. Com ele, procuramos nos aproximar das etapas desse processo de profissionalização e demonstrar as suas especificidades em se tratando do caso brasileiro. Esse percurso nos parece relevante. Os professores de hoje trazem incrustados sob a pele as marcas desse devir histórico. Nossa maneira de ser e de estar na profissão, esse *modus operandi* que caracteriza a profissão, está repleto dessa história e dos elementos que ao longo do tempo ela imprimiu em nós. Por esse caminho, procuraremos apreender e destacar, a partir dessa longa história, as regularidades estruturantes do ser professor, as estruturas estruturantes que continuam presentes no ser e no estar professor e como essa estruturação tem sido ressignificada pelos nossos agentes.

No **capítulo II** procuramos apresentar um perfil sócio-demográfico do nosso grupo de professores. Serão apresentados dados sobre origem social, naturalidade, escolarização e renda familiar e pessoal dos professores. Além do mais estaremos atentos à composição de gênero do professorado e aos seus gostos e preferências. Este perfil será precedido por uma caracterização do local onde vivem, a cidade de

Queimadas na Paraíba. Nossa intenção é demonstrar as regularidades, em termos de origem social e estilo de vida, que orientam esses professores no trânsito entre a vida urbana e rural do município e inferir sobre a relação entre essas regularidades, as suas escolhas profissionais e a compreensão da profissão.

No **capítulo III** procuramos apresentar a composição do conteúdo representacional da docência construída pelos professores. O capítulo está dividido em duas seções: na primeira, procuramos mostrar como as escolhas profissionais (a escola da docência como profissão) dizem dos lugares ocupados pelo grupo de professores no espaço social e do seu estilo de vida. A escolha da profissão não é um ato de imposição da estrutura social nem uma escolha livre e racional dos agentes. A escolha aparece como uma estratégia. Para Bourdieu ela “[...] é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]” BOURDIEU, 2004b. p. 81). Na segunda, apresentamos a estrutura da representação social da docência construída pelos nossos agentes, os seus elementos constitutivos e as suas dimensões. Enquanto produto de uma negociação conflituosa, esta representação social aparece de maneira multifacetada, comportando dimensões distintas que se complementam para definir uma imagem, um significado coeso e operacional do ser professor. Discutiremos a composição desse conteúdo representacional de maneira articulada com o conceito de *habitus*. Procuraremos demonstrar que o ser professor é herdeiro das regularidades sociais e profissionais que orientam esses agentes em seus locais de vida e de trabalho.

O **capítulo IV** está dividido em duas partes. Na primeira, procuramos demonstrar como a representação social da docência se relaciona com a identidade profissional desses professores. Buscamos evidenciar os contornos identitários desse grupo de profissionais ou, de outra maneira, como a representação social da docência desempenha funções identitárias. Na segunda parte enfatizamos a influência do Curso de Pedagogia, como formação profissional, sobre a conformação do ser e do estar professor para esses profissionais e sobre as suas identidades docentes.

Iniciemos, pois, pela história da profissão docente. Os professores que somos hoje devem muito a essa história e às regularidades que ela imprimiu em nós.

CAPÍTULO I

PARA UMA HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

1.1 Introdução

Se hoje podemos falar com propriedade do professor/a das séries iniciais do ensino fundamental e podemos visualizar com maior clareza essa profissão, o mesmo não seria possível dizer se voltássemos o nosso olhar para o tempo em que a profissão apenas engatinhava e, num processo de idas e vindas, cheio de contradições, tentava se afirmar. Grosso modo, só nos finais do século XIX e meados do século XX é que podemos falar de uma profissão docente no Brasil, embora esta viesse ganhando corpo de maneira gradativa desde a segunda metade do século XVIII. Se a nossa intenção é falar da constituição da profissão docente no Brasil¹, será preciso aceitar alguns critérios demarcatórios dessa atividade para acompanhar o seu processo constitutivo, o seu percurso de autonomização e de formação identitária. O que intentamos fazer aqui é reconstituir essa história da profissão docente no Brasil através dos percursos trilhados pelos professores para firmarem a sua profissão e a sua identidade profissional.

O ser professor/a que somos hoje está repleto das marcas que o passado imprimiu em nós, nos nossos corpos, nas nossas mentes, nas nossas práticas. No esforço de rever essa história e demarcar esses percursos constitutivos da docência, adotaremos os critérios definidores do processo de profissionalização do professorado adotado por Nóvoa (1999). Para esse autor, a docência como profissão segue pelo menos quatro etapas, não necessariamente rígidas: 1) os professores passam a exercer a atividade docente em tempo integral (ou como ocupação principal) e não a encaram como atividade passageira. É um trabalho ao qual consagram uma parte importante da vida profissional; 2) passam a ser portadores de uma licença profissional, o que confirma a sua condição de professor e torna-se instrumento ora de controle da profissão, ora de defesa do corpo docente; 3) devem possuir uma formação profissional (especializada e relativamente longa) em instituições expressamente destinadas para esse fim e, 4) participam de associações profissionais, o que é importante para o desenvolvimento de

¹ Sobre a história da profissão docente em Portugal consultar o trabalho de NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão Docente. In NOVOA, Antonio (coordenador) **Os Professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1997. p. 13-33. Dados sobre a história da profissão docente nos EUA ver POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In. NOVOA, Antonio (Coordenador). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 35-50.

um espírito de corpo e de defesa do estatuto socioprofissional dos professores. Para o autor, a existência da profissão docente deve conjugar, não necessariamente nessa ordem nem ao mesmo tempo, estas quatro etapas definidoras ou constituidoras da profissão. Ao longo da história, num processo margeado por conflitos e contradições, a profissão docente foi se firmando e incorporando ao ofício essas disposições estruturantes do ser e do fazer docente.

Além dessas etapas delineadoras, Nóvoa (1999) admite ainda que a profissão se firma quando incorpora ao ser e ao fazer docente uma dupla dimensão. A primeira diz respeito a um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício qualificado da docência, saberes técnicos e teóricos em estreito contato com as disciplinas científicas. A segunda diz da adesão a valores éticos e a normas deontológicas que regem o cotidiano educativo, das relações no interior/exterior do corpo docente, fundantes da sua identidade profissional. O eixo estruturante da profissão, segundo o autor, se assenta sobre o prestígio social adquirido pela docência e sobre condições econômicas dignas, necessárias para a manutenção da vida e essenciais para o exercício da profissão a eles confiada.

Tomando como referência esses parâmetros definidos por Nóvoa, procuraremos ver como se foi constituindo a profissão docente entre nós, os contextos e as condições de sua produção, o papel dos diferentes agentes e suas relações nesse jogo constitutivo. Nossa intenção é compreender como, historicamente, se foi moldando essa profissão. Como se imprimiu e se interiorizou ao longo do tempo os elementos constituidores desse *modus operandi* próprio da docência e quais as matrizes históricas e sociais desse *habitus*. Aceitamos a hipótese de que muito desse longo e sinuoso percurso se encontra incrustado sob a pele do professor de hoje, nas suas maneiras de ver e pensar a profissão, nos seus gestos, nas suas ações e no seu comportamento. O recurso à história parece útil para rever esses caminhos da docência e para nos ajudar a compreender, no presente, o ser e o estar na profissão, os *habitus* aos quais os professores aderiram e as representações sociais que nomeiam e permitem lidar com a profissão. Por esse caminho, poderemos compreender as regularidades estruturantes do ser professor no Brasil. Compreender o que, ao longo dessa história, se tornou estrutura estruturante do ser professor, princípio gerador e estruturador das práticas e representações (Bourdieu, 1983d) desse grupo profissional.

O fato de, por exemplo, as mulheres dominarem o ensino das séries iniciais do fundamental é certamente produto de um longo processo de feminização do magistério

que vem se gestando desde o século XIX. A idéia, ainda muito forte entre professores, de que a docência é vocação, missão mesmo, tem suas raízes num passado já remoto. Ao longo desse trabalho, recorreremos a estas lições da história para compreender como tais regularidades se encontram ainda presentes no ser dos professores e como esses docentes, a partir de seus espaços de vida e de trabalho, ressignificam essas estruturas.

1.2. Os antecedentes: um longo e tortuoso caminho se descortina

A constituição da escola moderna, que vinha se gestando na Europa desde o século XVI, trouxe com ela profundas implicações para o trabalho docente. O avanço do capitalismo foi especialmente sensível à importância da instrução, uma vez que a burguesia compreendia muito bem a força da educação no seu projeto hegemônico. Contra a dispersão característica das formas de transmissão de conhecimento que imperavam até então e a diversidade de instituições encarregadas desse fim, a burguesia avança no sentido de incorporar essa diversidade através da constituição de um sistema homogêneo de instrução, regulado e sob o seu controle. O projeto burguês de organizar uma nova sociedade sob os seus auspícios não podia se eximir do controle do sistema de ensino, corporificado agora numa nova escola. A unificação do sistema de ensino, que seria, a partir de então, laico e estatal, está na raiz dessa nova escola e, portanto, do novo professor e de seu processo de profissionalização².

No Brasil, esse processo de estatização e laicização do sistema de ensino e a criação de uma nova escola, embora sofrendo as influências da conjuntura externa, seguiu seu próprio curso. A primeira tentativa de controle estatal sobre o sistema de ensino no Brasil data da expulsão dos Jesuítas em 1759, com a reforma educacional realizada por Pombal. A intenção da reforma era retomar, para o Estado metropolitano, o controle do processo educacional e suprimir os efeitos danosos causados pela educação jesuítica que, entre outras coisas, educava o cristão a serviço de sua ordem e

² Segundo Gimeno Sacristán, o processo de transferência das funções de educar (que antes estava a cargo das famílias, das igrejas e da sociedade) para as escolas e, conseqüentemente, para os professores, representa também a emergência de um novo personagem: o aluno, considerado agora um ser distinto do filho, assistido diretamente pela escola, sob o olhar de outros adultos e sujeito a um regime de socialização e de vigilância novos. Ver: SACRISTÁN, Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

não a serviço do Estado. Ao suprimir toda a estrutura da educação jesuítica, a Metrópole tomou uma série de medidas visando o controle e a reorganização do ensino. O Alvará de 28 de junho de 1759 dava uma idéia dessa tentativa. Com ele criava-se o cargo de diretor geral dos estudos, a prestação de exame para os professores e proibía o ensino público e particular sem licença do diretor, entre outras medidas.³ O alvará afirmava ainda a subordinação dos professores ao diretor geral, podendo este advertir, corrigir e mesmo punir com pena de perda de emprego os professores que deixassem de cumprir com as suas obrigações.

Em 1773, 13 anos depois do Alvará, uma ordem régia manda estabelecer aulas de primeiras letras, gramática e grego no Rio de Janeiro e nas principais cidades (Azevedo, 1976). Segundo Ribeiro, data desse período o surgimento, no Brasil, de “[...] um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1979. p. 37). A reforma pombalina da instrução pública, na medida em que cria um sistema de ensino estatal, cria também as condições necessárias para o início do processo de profissionalização docente.

Embora o Estado procurasse estabelecer um controle sobre o sistema de ensino, este continuava fragmentado e disperso na pluralidade de aulas isoladas. É bem verdade que uma nova escola não surgiu daí. É verdade também que daí não surgiu um novo professor. Contudo, a reforma abriu o caminho para a sua constituição. Ela marca o início de um período de profundas mudanças no trabalho docente. Os professores passam a ter direito a salário pago pelo Estado, são selecionados por exames públicos, estão sujeitos a um controle externo e precisam de licença para lecionar. Isso demonstra uma vontade do Estado em exercer um controle sobre o trabalho do professor e a licença para lecionar é a expressão dessa vontade. Além do mais “[...] a autorização para lecionar emitida pelo Diretor de Estudos se constitui em um verdadeiro suporte legal para o exercício da atividade docente [...]” (MENDONÇA, 2005. p. 31). A autorização estabelece também uma distinção entre os novos professores e os antigos mestres-escolas e serve como instrumento de delimitação de um campo profissional docente relativamente autônomo.

Apesar dos esforços de Pombal, é de se notar a ausência de unidade no sistema de ensino e a inexistência de uma escola regular sob o controle do Estado. “[...] em

³ O Alvará pode ser encontrado em ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): historia e legislação**. São Paulo: EDUC; Brasília-DF: INEP/MEC, 1989.

lugar desse enorme bloco hegemônico que era a organização escolar dos padres da companhia [...] instituiu o governo o regime de aulas régias, - aulas de disciplinas isoladas [...]" (AZEVEDO, 1976. p. 50-51), o que permitiu a fragmentação do ensino e a emissão de poucas autorizações para professores.

A vinda da família Real para o Brasil acelerou esse processo de controle e de normatização sobre a educação e o trabalho docente. Segundo Villela (2003) o governo de D. João faz nomear cerca de 120 professores e aposentar outros 30 ou 40. A documentação oficial desse período, diz a autora, aponta para o início de uma normatização mais sistemática da atividade dos professores, expressa nas solicitações, autorizações, exigência de juramento e num currículo mínimo. Data dessa época, também, a origem da estrutura de ensino que iria vigorar durante o Império, composto pela educação primária, cuja instrução se limitava a um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), o ensino secundário, organizado na forma de aulas régias, e o ensino superior, inaugurado no Brasil por D. João VI. Contudo, centrando a sua atenção sobre o ensino médio e superior, na intenção de formar os quadros necessários aos negócios do Estado, o esforço unificador de D. João não surtiu o efeito que se poderia esperar e as iniciativas em relação ao ensino primário e à organização do trabalho docente continuavam dispersas e diversificadas. Na verdade, as iniciativas levadas a efeito nesse período foram "[...] marcadas pela descontinuidade, acarretando a inexistência de um sistema público de ensino que unificasse e uniformizasse as práticas docentes nas esparsas salas de aula" (GOUVEIA, 2001. p. 40). Segundo Azevedo (1976), o esforço unificador da política educacional de D. João VI, embora pequeno, cai por terra com o crescimento das forças regionalistas e descentralizadoras, emergentes após a proclamação da independência. Fernando de Azevedo critica a capacidade unificadora do governo de D. João e, de resto, de todo o governo imperial. Contudo, não podemos deixar de considerar que em termos de organização escolar e normatização do trabalho docente, este período foi de veras importante. Representou um esforço do Estado nesse sentido.

Com a independência e a instituição do Império a idéia de um sistema nacional de educação começa a ganhar corpo, embora a constituição outorgada em 1824 tenha garantido apenas, e formalmente, a educação gratuita a todos os cidadãos. A Lei Geral do Ensino publicada em 15 de outubro de 1827, única lei relativa ao ensino elementar até 1946 segundo Ribeiro (1979), expressa, contudo, a preocupação do Estado com o ensino elementar. Nos seus 17 artigos a Lei se refere

[...] a salários de professores, remoção de escolas nas localidades pouco populosas, ao método de ensino mútuo, às disciplinas aplicadas nas escolas, à nomeação de professores, às escolas de meninas e suas professoras, a forma de dirigir as escolas, aos castigos passíveis de serem aplicados enquanto se utilizava o método Lancaster e ainda sobre o que era da incumbência do Ministro do Império e o que cabia aos presidentes das províncias (MIGUEL, 1999, p. 89).

De suas idéias originais que incluíam, além dos temas citados, a educação como dever do estado, a distribuição por todo o território de escolas de diferentes graus e a graduação do processo educativo, “[...] vigorou simplesmente a idéia de distribuição racional por todo o território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras [...]” (RIBEIRO, 1979. p. 48). Embora o Estado tenha demonstrado preocupação com as questões referentes à educação elementar e à normatização do trabalho docente, muito pouco foi feito a esse respeito. Esta displicência pode ser explicada. Faltavam recursos para organizar um sistema nacional de ensino e a educação não era vista como setor prioritário do governo imperial.

O *Ato Adicional à Constituição* de 1834 reflete esta posição. Ao dar maior autonomia às províncias, o *ato*, atribui a elas também a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública e seus estabelecimentos, além de torná-las responsáveis pelo seu provimento. Considerando o isolamento e as distâncias provinciais e a precariedade de recursos disponíveis para que as províncias investissem em educação, a nossa organização escolar pouco avançou na primeira metade do século XIX, tanto quantitativa como qualitativamente. Segundo Azevedo, “A instrução primária, confiada às províncias e reduzida quase exclusivamente ao ensino de leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, não colhia nas suas malhas senão a décima parte da população em idade escolar [...]” (AZEVEDO, 1976. p. 82).

Contudo, desde a segunda metade do século XVIII se vinha montando, no Brasil, as raízes de um sistema de ensino laico e sob controle do Estado. Embora lento e sinuoso no seu início, esse processo vai tomando forma com o tempo, exigindo mudanças no exercício da profissão docente. Embora incipiente, o controle que o Estado passou a exercer sobre o sistema de ensino e, conseqüentemente, sobre o trabalho do professor, aponta para os primeiros contornos da profissão docente no Brasil.

É bem verdade que a docência vinha engatinhando entre nós desde os princípios da era colonial, profundamente imbricada com a obra missionária dos Jesuítas. No

entanto, “[...] o que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado e não uma corporação de ofício” (VILLELA, 2003. p. 100). O controle do Estado estabelece uma marca de distinção entre os professores leigos ou religiosos e aqueles ligados ao Estado, sobre os quais recai uma série de exigências e competências próprias para ao exercício da profissão. É a Reforma de Pombal que vai desencadear esse processo. Os professores, por sua vez, aderem a este projeto porque “[...] lhes assegura um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações: a funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente” (NOVOA, 1997. p. 17). A segunda metade do século XVIII representa, para os professores brasileiros, o princípio embrionário de sua profissionalização. Estão lançadas as condições de produção da docência como profissão.

1.3. As exigências de formação e de certificação: a profissão docente ganha corpo

Ainda durante a primeira metade do século XIX, começa a tomar forma um outro elemento importante no processo de desenvolvimento da profissão docente. “Em 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará) e 1846 (São Paulo) são criadas as primeiras escolas normais visando uma melhora no preparo do pessoal docente” (RIBEIRO, 1979. p. 51). Ainda segundo Ribeiro, os relatórios de ministros dessa época denunciavam que a dificuldade de se encontrar pessoal qualificado para o ensino e a falta de apoio a estes profissionais tornavam a carreira desinteressante. Além do mais, a demanda crescente por instrução e a expansão, mesmo que irregular, da escolarização elementar pelo país, exigiam um profissional qualificado, preparado para o bom desempenho dessa tarefa. As escolas normais, com cursos que duravam dois anos em nível secundário, deveriam servir para qualificar e preparar os professores para o exercício da profissão. Contudo, a organização das escolas normais não significou ou não produziu, de imediato, mudanças substanciais na formação dos professores.

Espalhadas pelo Brasil, as escolas normais careciam de unidade porque estavam sujeitas às nuances da política local. Desde o início, estas escolas enfrentaram a incerteza quanto ao seu funcionamento, possuíam pouquíssimas aulas práticas e sofriam com a instabilidade. Muitas dessas escolas abriam e fechavam as suas portas ao sabor

das oscilações políticas e a maioria delas sofria com os poucos recursos provinciais que lhes eram destinados⁴. Some-se a isso a pouca valorização dessas instituições de formação profissional, que atraíam poucos indivíduos interessados em se qualificar para o magistério. As dificuldades enfrentadas acabaram por se refletir no mau preparo dos professores. “O pessoal docente, quase todo constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica, não melhora sensivelmente com as primeiras escolas normais que se criaram no país [...]” (AZEVEDO, 1976. p. 94). A escola normal criada em Niterói, por exemplo, era bastante simples. Segundo Saviani (2005), ela era regida por um diretor que era também o seu professor, o seu conteúdo se resumia ao da própria escola elementar e não previa sequer os rudimentos relativos à formação didático pedagógica. À época a discussão sobre o melhor método de ensino se constituía a partir da referência do método mútuo ou lancasteriano⁵, considerando que se queria atingir um número maior de indivíduos a serem escolarizados. Neste momento caía em desuso o método individualizado, característico de uma fase em que a instrução girava em torno da casa e da vida doméstica. O método lancasteriano representou a única diferença entre o currículo da escola normal e o da escola elementar. No mais, as escolas normais se resumiam a reproduzir os mesmos conteúdos curriculares existentes nestas escolas.

Embora reconhecendo as dificuldades e as limitações que as escolas normais enfrentavam nessa época, não podemos negar que estas representaram o primeiro esforço de formação institucionalizada de professores que se tem notícia no Brasil. Foi nelas, também, que se começou a tomar forma, a partir dos currículos de formação, o conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão. Foi nelas que começou a se desenvolver os programas das disciplinas pedagógicas e que tomou impulso a produção de materiais didáticos. Começavam-se assim, de modo embrionário, a se desenvolver um dos elementos balizadores da profissão: um conjunto de saberes técnicos e teóricos próprios da docência, “[...] que regulassem a ação pedagógica desenvolvida nas salas de aula, assim como o estabelecimento de um repertório de saberes que unificasse a prática do professorado” (GOUVEIA, 2001. p. 46). A partir dessas escolas, o professor do

⁴ Essa situação perdulária das Escolas Normais parece ser um fenômeno comum em toda a América Latina quando do início de sua implantação. Sobre esse fenômeno ver OSORIO, Miryam Báez. *Lãs escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX*. IN: **Eccos – Revista científica**. V.7, n. 2. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2005. p. 427-450.

⁵ Segundo Azevedo (1976), o método lancasteriano se caracterizava da seguinte maneira: cada grupo de alunos (decúria) era dirigido por um deles (decurião), mestre da turma por ser menos ignorante ou mais habilitado. O professor explicava aos meninos e esses, divididos em turma, mutuamente se ensinavam. Bastaria um só mestre para uma escola de grande número de alunos.

ensino elementar começa a tomar forma. Principia-se aí o processo de distanciamento entre eles e os antigos mestres-escola de instrução rudimentar. “As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o velho mestre-escola é definitivamente substituído pelo novo professor de instrução primária” (NOVOA, 1999. p. 18). Com o passar do tempo,

A velha forma de preparação de mestres-escola, calcada no modelo em voga nas corporações de ofício e tão bem ilustrada pela tentativa legal de adoção do ensino mútuo no Brasil a partir de 1827 [...] deu lugar a uma formação que, além de não se restringir ao conteúdo tradicional ministrado nas escolas de primeiras letras, começa a reservar um papel de destaque ao conteúdo pedagógico na formação dos professores. (KULESZA, 2003. p.138).

Se a primeira metade do século XIX foi marcada pela instabilidade e pela vulnerabilidade das escolas normais, a segunda metade deste mesmo século traz a marca de um novo otimismo em relação a elas. “Se as décadas de 50 e 60 foram marcadas pela indefinição da necessidade, ou não, da formação de professores numa instituição específica, a década de 70 assistiu a uma revolução das escolas normais” (VILLELA, 2003, p. 115). Esta mutação se deveu às intensas mudanças políticas, econômicas e sociais pelas quais passava o Brasil da época. O crescente processo de urbanização, a entrada cada vez maior dos imigrantes que iriam se espalhar pelo Brasil, o aceleração do processo de abolição da escravidão e a influência crescente das idéias estrangeiras que chegavam ao Brasil, especialmente advindas da Inglaterra e dos Estados Unidos - e que apontavam novos rumos para a educação e a formação de professores - foram fatores importantes para esse otimismo.

Toda essa efervescência em torno da educação encontra o seu modelo mais acabado na reforma da escola normal de São Paulo, realizada por Caetano de Campos em 1890 (Saviani, 2005; Villela, 2003). A reforma vem a enriquecer os conteúdos curriculares de formação além de dar uma maior ênfase aos exercícios de prática de ensino, até então não utilizados. Não é por menos que Caetano de Campos cria, anexa à escola normal de São Paulo, a escola modelo, que deveria servir de espaço para os exercícios práticos dos alunos do 3º ano. Além da reforma da escola normal, o governo paulista implantou em 1893 a reforma do ensino primário no estado, cuja novidade foi a

criação dos grupos escolares, modelo de escolarização que viria a se espalhar por todo o país e marcaria uma nova fase no processo de escolarização nacional. “A reforma ali implantada se tornou referência para outros estados do país. Estes enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam missões de professores paulistas na condição de reformadores [...]” (SAVIANI, 2005. p. 15).

As novas escolas normais tornaram-se referência para o exercício da docência. As certificações para o exercício da profissão exigiriam, daí por diante, a posse de um conjunto de saberes específicos, só adquiridos no interior dessas escolas. A velha licença dada pelo diretor de estudos da era pombalina, calcada na moralidade do candidato a professor, na avaliação dos resultados obtidos em experiências anteriores e nos poucos conhecimentos exigidos, não serve mais. As novas exigências de certificação passam a ser adquiridas através de uma formação sistemática, oferecida na escola normal e pela comprovação de uma série de saberes aí adquiridos. “A formação passou a ser critério fundamental para o ingresso na carreira. Além dela, dois outros critérios condicionavam o recrutamento no magistério primário: a competência legitimada por meio de concursos e a interferência política” (SOUZA, 1998 p. 70).

O controle cada vez maior do Estado, as exigências de formação especializada e uma maior exigência em termos de certificação para o exercício da profissão viriam marcar uma nova fase no processo de profissionalização da docência no Brasil. Somem-se a isso dois novos fenômenos que iriam marcar a profissão docente no morredouro do século XIX: a emergência dos grupos escolares e o crescimento do processo de feminização do magistério.

1.4. Grupos escolares e feminilização do magistério: os novos rumos da docência

O surgimento dos grupos escolares representou o esforço de se criar uma escola graduada no Brasil e superar o isolamento a que estavam sujeitas até então. Embora as escolas isoladas continuassem existindo nos locais mais distantes das cidades brasileiras, a escola graduada avançou na primeira metade do século XX, o que permitiu o desenvolvimento de um sistema unificado e estandardizado de escolarização estatal. Os grupos escolares passaram a se configurar em um modelo mais racional de organização do ensino. Com eles, se podia atender a um maior número de crianças num

momento em que se pretendia ampliar a escolarização da população. Numa época de expansão da escola pública e de conformação da educação como elemento civilizador, emblema do projeto republicano de sociedade, os grupos escolares apareciam como os templos de civilização (Souza, 1998) dessa nova época. Neste novo cenário, descortinavam-se mudanças profundas na profissão docente. O investimento na formação de professores tomou volume (basta ver a reforma da escola normal de São Paulo), e os discursos oficiais passaram a enaltecer os professores, vistos agora como os apóstolos da civilização, reformadores da sociedade e portadores de uma missão patriótica. A profissão docente ganhou maior visibilidade ao mesmo tempo em que o controle sobre a profissão ficou mais forte.

Os grupos se caracterizavam pela organização da escolarização em graus e pela definição de critérios para alocar e dividir os diferentes grupos de alunos, pela adoção de conteúdos específicos para cada grau e de um professor para cada classe de estudantes, pela organização do tempo das atividades e pela progressão dos alunos ano a ano. Surge a figura do diretor, geralmente um homem. É ele quem concentra a maior parcela de poder no interior do grupo e é ele quem fiscaliza, coordena e dirige a escola. Sua figura representa a marca de uma nova organização do trabalho no interior da escola e a reconfiguração das relações de poder em seu interior. O trabalho docente toma novos rumos a partir daí. As formas externas de controle sobre o trabalho do professor, exercidas durante o longo período que antecedeu a República, não impediam que o professor tivesse um controle sobre a sua profissão. A estes ainda restavam as possibilidades de definir o ritmo do trabalho, os conteúdos a serem ministrados aos alunos, as formas de avaliação e de disciplina que seria imposta. Com os grupos escolares, o controle sobre o trabalho do professor passa a ser mais rígido. Além de um controle mais forte dos inspetores de ensino, havia agora a figura do diretor. Por outro lado, os grupos escolares conformaram uma nova prática coletiva docente, tramada no interior das escolas por uma pluralidade de agentes: diretor, professores, corpo técnico, etc. Segundo Souza,

Nas escolas graduadas, a convivência coletiva com outros professores, com outros funcionários e sob o controle de uma autoridade hierárquica fez que os professores, por um lado, enriquecesse sua experiência pela troca com os seus pares, por outro, tivesse subtraída sua autonomia pela centralização do poder vigente

nesse tipo de organização escolar mais racionalizada e complexa (SOUZA, 1998 p. 82).

Os grupos escolares logo se espalharam pelo país mostrando a força dessa nova modalidade de escolarização. No Rio Grande do Norte eles surgiram em 1908. No Piauí em 1922. No Paraná em 1903 e em Sergipe ele aparece em 1910. O estado da Paraíba criou o seu primeiro grupo em 1916, vinte e seis anos após a iniciativa paulista (PINHEIRO, 2002). Nas décadas que se seguiram, os grupos escolares constituíram o modelo de escola elementar que iria predominar no Brasil. Durante esse longo percurso de afirmação nacional dos grupos escolares “[...] essas instituições educativas consagraram uma cultura escolar, determinadas maneiras de praticar e conceber o ensino e forjaram identidades profissionais vinculadas ao magistério primário” (SOUZA, 2006, p. 80). Com os grupos escolares, continua a autora, o magistério se tornava uma profissão digna e reconhecida socialmente. Com ele os professores ganhavam status e reafirmavam suas identidades profissionais. A criação dos grupos escolares coincide também com a entrada gradativa das mulheres no magistério. Na verdade, eles favorecem essa entrada.

A Lei de 15 de outubro de 1827 é que vai criar as primeiras escolas do sexo feminino no Brasil e, com elas, as primeiras vagas para o magistério feminino. Como naquela época a educação de meninos e meninas se dava separadamente, era preciso então que as mulheres assumissem a função de educar as meninas em idade escolar. Na verdade, na primeira metade do século XIX já era significativo o número de mulheres no magistério. Com a criação das escolas normais essa tendência de feminilização ganha novo impulso. As escolas normais representaram, para essas mulheres, a possibilidade de uma formação para além da instrução elementar, única reservada a elas até então. E gradativamente as mulheres passaram a ocupar esses espaços, rompendo inúmeras resistências e causando enormes transtornos para a organização das escolas. Contudo, a entrada sistemática das mulheres no magistério se deve, também, a outros fatores, que vão além de seu ingresso sistemático nas escolas normais. O processo de urbanização e de industrialização crescente no Brasil, abrindo novos mercados para o trabalho masculino, a necessidade de ampliação do processo de escolarização e a desvalorização do magistério, cada vez mais atendendo a uma população de baixa renda, contribuíram para que as mulheres ocupassem esse espaço. A feminilização do magistério acontece

[...] num momento em que o campo educacional expandiu-se em termos qualitativos. A mão de obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, principalmente tendo em vista os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa da sociedade à coeducação dos sexos, considerada perigosa do ponto de vista moral. Assim, aberta a possibilidade das mulheres poderem ensinar, produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora (ALMEIDA, 1998, p. 109).

Apple (1995), afirma que o magistério passou a significar, para muitas mulheres, a possibilidade de ascensão social. Para esse autor, a expansão do ensino elementar elevou o número de mulheres na profissão e o magistério tornou-se feminino em parte porque os homens o abandonaram. A formalização do ensino e dos currículos e as novas exigências impostas à profissão, como a certificação e o maior controle teriam, segundo o autor, levado os homens a procurar emprego em outro lugar. Este movimento teve profundas implicações para a profissão docente. Ele possibilitou que a profissão, agora assumida pelas mulheres, passasse a ser exercida por elas como atividade de tempo integral e como ocupação principal, ao contrário dos homens que a tinham como uma atividade secundária, exercida nos interstícios de outros postos de trabalho mais rentáveis. Frente a essas condições de mercado “[...] a administração escolar se voltou cada vez mais para as mulheres. Em parte, isso foi resultado de luta das próprias mulheres. [...] Mas, em parte, isso foi resultado do capitalismo também” (APPLE, 1995. p. 60).

A feminilização do magistério foi acompanhada de perto por um conjunto de discursos que procuravam justificar a docência como atividade feminina. Esses discursos procuravam associar o desempenho profissional a condições femininas como a domesticidade e a maternidade. Construiu-se, assim, uma representação da docência como espaço do feminino, como um lugar próprio da mulher, uma vez que cuidar de crianças e educar eram tarefas femininas. Assim, certas características atribuídas à feminilidade foram incorporadas à docência, abrindo espaço para que as mulheres ocupassem a profissão, ao mesmo tempo em que se justificava e se reforçava a sua presença no magistério.

Mãe e professora eram identificadas [...] no contexto de uma maternidade cívica, uma função pública exercida na privacidade dos lares ou no âmbito do espaço escolar, situado a meio caminho entre trabalho assalariado, que se considerava como parte da esfera pública, e domesticidade (VIDAL E CARVALHO, 2001, p. 215).

Além da maternidade, incorporou-se a esse discurso justificador a idéia de que as mulheres eram vocacionadas, por serem mulheres, ao trabalho docente. A carreira docente era apropriada ao sexo feminino, pois a natureza das mulheres era compatível com aquelas atividades que requeriam sentimento, dedicação e paciência. Tais atributos garantiram à mulher o seu ingresso e a sua aceitação na profissão docente e, ainda hoje, se faz presente nos discursos dos professores/as e na maneira de esses profissionais compreenderem a sua profissão.

A incorporação desses atributos à docência serviu ao Estado, mas serviu também às mulheres. Numa sociedade que limitava a vida da mulher ao ambiente doméstico e ao trabalho de cuidar e educar os filhos, discurso amplamente difundido pela Igreja Católica, o magistério aparecia como uma possibilidade de se transpor as barreiras do lar e ganhar o espaço público, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, desenvolvem um trabalho que se assemelha ao já desenvolvido em casa, o cuidar da educação das crianças e de sua proteção física num ambiente seguro e restrito aos muros da escola. Com a docência as mulheres ganham a cidade. Além do mais o magistério representava, para elas, uma alternativa ao casamento e a ocupações de menor prestígio (costureiras, modistas, parteiras, etc.). Além disso, era uma ocupação mais agradável e possibilitava certa liberdade pessoal - sair desacompanhada, adquirir conhecimento e ocupar o espaço público (ALMEIDA, 1998).

O processo de profissionalização da docência primária no Brasil foi acompanhado de perto por um igual processo de feminilização de seus quadros. A presença crescente das mulheres nessa profissão contribuiu sobremaneira para transformar o magistério numa ocupação de tempo integral, cujos profissionais dedicam a ela parte importante de suas vidas, e para dar visibilidade e contornos mais nítidos à profissão.

1.5. Os professores se organizam

Segundo Lugli (2005) uma das primeiras associações de professores que se tem notícia no Brasil foi fundada em 1902, no estado de São Paulo. Tratava-se da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Embora essa associação represente um marco no processo de desenvolvimento do ator corporativo docente que se desenvolveria ao longo do século XX, congregando os professores em torno de reivindicações internas e externas à profissão, podemos dizer que desde o século XIX os professores ensaiam formas de organização e delimitam princípios daquilo que poderíamos chamar de uma tomada de consciência acerca da profissão (VILLELA, 2003).

Baseando-se na leitura dos ofícios trocados entre os professores e as autoridades públicas do estado de São Paulo entre 1820 e 1860, Hilsdorf (2001) evidencia a preocupação dos professores com a manutenção e a abertura de escolas, o uso de livros e materiais didáticos, além da construção de um discurso preocupado com a expansão e a manutenção de escolas para garantir a profissão, sem prescindir da proteção do Estado como funcionários. Para a autora, o professor das primeiras décadas do Império não é uma mera sombra do mestre-régio pombalino, incapaz e desligado da realidade social. Embora de maneira dispersa e isolada

[...] os professores executam ações no sentido de assegurar a escolarização segundo o modelo do ensino mútuo proposto pelas lideranças, mas são ativos e reivindicativos e possuidores de metodologias definidas, atuando como mediadores entre as pressões do público (o governo provincial) e o privado (os pais, os alunos) (HILSDORF, 2001, p. 74).

Não havia aqui um espírito de corpo formado nem mesmo unidade entre os docentes e suas reivindicações. Lutavam pela abertura e sustento da escola, pela aquisição de material para seu funcionamento, pelo pagamento dos vencimentos entre outras reivindicações de pequena monta. Se não podemos falar de uma consciência do corpo docente, podemos falar ao menos de um processo que estava no seu nascedouro.

Heloisa Villela (VILLELA, 2003) toma a década de 70 do século XIX como

referência para o nascimento ou emergência do professorado como ator corporativo na cena política e educacional. É bem verdade, continua a autora, que a existência de movimentos envolvendo a participação de professores, especialmente clubes literários e/ou sociedades de instrução, fora uma realidade antes dessa data. Contudo, só a partir da segunda metade do século XIX é que ela começa a tomar corpo. Para isso muito contribui o desenvolvimento e o fortalecimento da esfera pública burguesa que, guardadas as devidas especificidades históricas quanto à sua estrutura e desenvolvimento, ganha força no final desse século com o crescimento da vida urbana, o movimento abolicionista e republicano e os debates travados em torno desses temas polêmicos, facilitados pelo desenvolvimento dos meios de comunicação. O surgimento de clubes, grêmios e associações literárias e políticas marcavam o ritmo dessa época, embalada, também, pelos debates públicos e pela maior circulação de jornais. Estamos falando da afirmação de um processo a partir do qual “[...] o público constituído pelos indivíduos conscientizados se apropria da esfera pública controlada pela autoridade e a transforma numa esfera em que a crítica se exerce contra o poder do Estado [...]” (HABERMAS, 1984, p. 68). Segundo Giroux, “[...] a esfera pública não somente serviu para produzir os discursos de liberdade, mas também conservou viva a possibilidade de que grupos subordinados desenvolvessem seus próprios intelectuais [...]” (GIROUX, 1988, p. 7). Habermas afirma que é na Inglaterra da virada do século XVII para o XVIII que vamos ter realmente uma esfera pública funcionando politicamente. No Brasil, ela começa a ganhar corpo na segunda metade do oitocentos e vai exercer uma forte influência sobre o movimento de associação dos professores, especialmente no que diz respeito aos periódicos pedagógicos surgidos no período.

A estatização da profissão docente e a afirmação dos professores como categoria profissional são condições fundamentais para o desenvolvimento dessa imprensa pedagógica e para o surgimento das associações de professores. Os periódicos denunciavam as condições de vida e de trabalho dos professores, a sua situação de pobreza e sacrifício, criavam um espírito de corpo entre os professores ao estimular a discussão em torno da profissão (questões metodológicas, legislação e assuntos gerais), bem como forjavam identidades, difundindo imagens e significados do ser e do estar professor. A busca de reconhecimento público da importância da educação, afirma Schueler, “[...] era um outro modo de mostrar a própria afirmação dos professores como classe de funcionários indispensáveis [...]” (SCHUELER, 2005, p. 383).

Os periódicos muito contribuíram para uma tomada de consciência dos

professores como categoria profissional. Eles reafirmaram os interesses comuns da categoria, mesmo em meio aos embates e aos conflitos, construíram imagens dos professores como profissionais indispensáveis à sociedade e, por fim, estimularam a associação docente possibilitando a agregação desses profissionais mesmo diante das disputas entre os distintos projetos expressos pelos diferentes periódicos.

As associações docentes criadas ao longo do século XX foram acompanhadas de perto por essa imprensa pedagógica. Muitas delas eram mesmo periódicos oficiais dessas entidades e tinham um público fiel. A fundação do Centro do Professorado Paulista (CPP), em 1931, foi acompanhada pela criação da Revista do Professor, em 1934, órgão difusor de suas idéias. O Centro do Professorado Primário Pernambucano (CPPPP), de 1955, criou o Jornal do Professor neste mesmo ano. Essa proximidade entre as associações docentes e a imprensa pedagógica, afirma Luigi, nos permite “[...] compreender de que forma as representações desses grupos profissionais sobre o próprio trabalho se expressavam nesse cruzamento com o campo político”. (LUGLI, 2005, p. 233). Estes periódicos expressam, segundo a autora, as representações da categoria frente ao poder público e frente ao seu próprio trabalho. Além do mais, expressam também as diferentes formas de organização política e de reivindicação da categoria.

Ao longo do século XX, as associações docentes tomaram forma e forjaram a base do discurso profissional que se estenderia até o início dos anos de 1970. O eixo central desse discurso girava em torno das questões salariais, mas ele comportava uma ambigüidade: o discurso expressava uma insatisfação com as condições de trabalho e de salário dos professores, tinha uma conotação reivindicatória, mas se apresentava como desinteressado, especialmente em relação ao aspecto econômico. Para Lugli,

Os reclamos que são, em última instância, salariais, não se apresentam como tais dado que a imagem de “sacerdotes do saber” dos professores não permitia a admissão de interesses próprios, especialmente materiais. O discurso articula-se então, sempre em função de interesses maiores, como o futuro dos alunos, o progresso do país e os destinos da humanidade (LUGLI, 2005. p. 237).

Para a autora, esse desinteresse expressa um *habitus* professoral e não uma estratégia conscientemente orquestrada pelo grupo de professores. Segundo ela, as

representações sobre a função e o status do próprio trabalho, ou seja, a docência naturalizada como profissão vocacional, de amor e dedicação incondicionais, conferem significados às práticas cotidianas, garantindo coesão ao grupo profissional. Assim, os discursos instituídos sobre a profissão não permitem que as reivindicações salariais apareçam de forma direta.

Em dezembro de 1953 viria a ocorrer o primeiro congresso de professores que se tem notícia no Brasil. A cidade escolhida para acolher as delegações dos 17 estados representados foi Salvador, no estado da Bahia. Este congresso representou um marco no processo de unificação da categoria docente e deu maior visibilidade à profissão. Nas 37 teses discutidas no encontro, afirma Fischer, “[...] é possível identificar discursos reveladores do despertar em torno da tarefa docente e das necessidades da classe. Ao mesmo tempo, evidencia-se o desejo de assegurar o status do professor na escala social” (FISCHER, 2005, p. 184). O encontro de Salvador, no entanto, como de resto em todos os outros que se seguiram, deixou evidente o embate entre forças com interesses bastante distintos e até antagônicos. Conservadores, católicos, liberais e comunistas se enfrentaram nestes congressos na tentativa de fazer valer as suas idéias nas teses discutidas e na condução do movimento. As próprias associações de docentes são instituições que exprimem estas divergências entre diferentes correntes de pensamento, o que demonstra que a constituição dessas associações se dá num espaço de lutas e conflitos mais do que de consensos (Fischer, 2005).

1.6. Em busca das regularidades estruturantes do ser professor

O caminho histórico que acabamos de percorrer nos permite visualizar alguns elementos que, ao longo de todo esse tempo de constituição da profissão docente no Brasil, converteram-se em estruturas estruturantes do ser professor. Ao longo desse percurso foram-se forjando regularidades, maneiras de ser e de fazer docentes que continuam a orientar, ainda hoje, as práticas e os sentidos atribuídos à profissão. Apoiados nessas lições da história e em pesquisas recentes que se debruçam sobre essa complexa relação entre o professor e sua profissão, procuraremos inferir sobre a força dessas regularidades estruturantes na configuração do ser professor. Não pretendemos, neste primeiro momento, por em evidência a maneira como os professores de nossa

pesquisa incorporam e ressignificam essas estruturações. Isto será feito ao longo do trabalho quando for pertinente. Nossa intenção, por hora, é sistematizar essas regularidades.

Duas regularidades estruturantes do ser professor emergem dessa longa história. E parecem continuar fazendo história. A primeira, associada ao processo de feminilização da docência iniciado nos fins do século dezenove, diz respeito às questões de gênero. Aqui, o ser professor é marcado por uma **naturalização do feminino**, pela transposição de disposições consideradas socialmente como femininas para o trabalho docente. O ser professor aparece, então, como um profissional de cuidado e o seu trabalho muito próximo da maternagem e do trabalho doméstico.

Pesquisas realizadas com professoras no Brasil apontam para essa força estruturante da docência. Transposição, ressignificação, divisão de papéis, práticas de educação primária assentadas sobre pressupostos maternais, são alguns dos resultados apontados pelas pesquisas, mostrando que essa imbricação do feminino com a docência marca ainda fortemente a profissão.

O trabalho realizado por Cerisara (2002) com professoras da educação infantil (creches e pré-escolas) corrobora com o que estamos afirmando. Nesta pesquisa, a autora se debruçou sobre a dinâmica da relação casa-creche-escola como espaços onde se desenvolvem ações de cuidado e educação, procurando entender como as práticas femininas domésticas contaminam as práticas profissionais das mulheres que trabalham em instituições de educação infantil. Entre outros achados, a pesquisa aponta para o fato de que as instituições de educação infantil potencializam o choque entre o público e o privado no que refere à educação de crianças e que a relação entre as atribuições da família, da creche e da escola ainda são obscuras. Mostra ainda que as professoras vivem conflitos quanto aos papéis que desempenham nestes espaços, contaminando o seu trabalho com práticas femininas domésticas. O depoimento das professoras pesquisadas corrobora com a existência deste vínculo estreito entre a casa (espaço privado) e a escola (espaço público). Segundo a autora, os depoimentos “[...] confirmam que o cuidado com a criança pequena é considerado uma função feminina dentro da família, e trabalhar com crianças pequenas, mesmos que em instituições educativas públicas, acaba sendo ainda hoje visto como uma extensão dessa função” (CERISARA, 2002, p. 44).

Entrevistando alunas de cursos de formação para o magistério na cidade de Marília – SP, Brabo (2002) procurou saber dos motivos da escolha profissional dessas

alunas e entender como essas escolhas estavam associadas às questões de gênero. A conclusão a que chegou é que as identificações e as representações ligadas à vida cotidiana, por força da socialização, influem nessas escolhas, especialmente sobre a vinculação do magistério com o trabalho doméstico. Na fala das professoras pesquisadas por Brabo, a escolha se deveu ao fato de elas “gostarem de trabalhar com criança” ou “gostarem de crianças”, habilidades que aprenderam ao longo da vida e foram naturalizadas na condição feminina dessas mulheres. Para a autora, tais habilidades podem funcionar como uma motivação para a escolha da profissão docente, mas não garantem que essas futuras professoras tornem-se boas profissionais. Não lhes ocorreu ainda, diz ela, “[...] que a educação tem a sua especificidade, que é muito mais complexa e abrangente do que apenas por em prática habilidades que aprenderam desde a infância” (BRABO, 2002, p. 63).

A maioria das professoras das escolas públicas de Viçosa (MG) entrevistadas por Ribeiro (2003) utilizava, segundo a pesquisadora, argumentos afetivos para definir suas relações com o magistério. Quando indagadas sobre os motivos do afastamento ou da pouca presença dos homens no magistério, por exemplo, as professoras se baseavam na existência de uma essência feminina, destacada pela maternidade e pela afetividade, para explicar o impedimento de os homens exercerem o magistério nestas séries. “A natureza feminina que as professoras fazem referência é uma construção histórica e social que relaciona a imagem da professora das séries iniciais à família, sobretudo quanto às atribuições de mãe” (RIBEIRO, 2003, p.155), o que reforça o peso dessas construções sobre os significados do ser professor nessas séries e sobre a condução de suas práticas.

Em pesquisa realizada com quatro professores de uma escola primária da rede pública estadual de São Paulo, Carvalho (1999) procurou estudar as práticas do cuidado desenvolvidas nessa escola e como elas eram definidas e legitimadas. Procurou compreender também como essas práticas se encaixavam no interior do trabalho docente, como elas se articulavam com os conceitos de feminilidade e masculinidade e com a identidade desses professores. Carvalho conclui que as práticas do cuidado não são uma mera transposição de comportamentos maternos, domésticos ou sentimentais para o trabalho docente. “Não se tratava de uma contaminação, uma confusão de papéis, nem tampouco uma combinação” (CARVALHO, 1999, p. 231-232), porque mesmo as professoras que mais se mostravam envolvidas com essa prática sabiam separar bem esses papéis. O que pôde constatar, diz ela,

[...] foi a existência de uma prática pedagógica própria do primário, construída sobre pressupostos que subsidiam também as práticas da maternidade, uma matriz cultural comum tanto aos ideais de boa professora, quanto de boa mãe e que remete a uma concepção de infância, um conceito de “cuidado” infantil e a normas sobre a adequação das mulheres a essa tarefa, todas elas ideais sociais e historicamente construídas (CARVALHO, 1999, p. 232).

Esse ideal de professor, continua a autora, era produzido e reproduzido no interior da própria escola e fazia parte de sua cultura. Além do mais, essa matriz cultural comum articula cuidado infantil e feminilidade e enfatiza as dimensões afetivas e relacionais. No primeiro caso, causando embaraço para os homens desenvolverem essas atividades, no segundo, associando as dimensões intelectuais à masculinidade.

Fontana (2000) prefere os termos redimensionamento e ressignificação de papéis para explicar essa relação. Procurando compreender como nos tornamos professoras, Fontana se debruçou sobre os discursos, as interlocuções e as construções realizadas por seis professoras e mostrou, entre outras coisas, que a constituição da mulher professora não se dá por uma mera continuidade, por uma transposição dos papéis da mulher dona de casa para a profissão. Ao contrário, “[...] redimensionamentos foram sendo produzidos nos seus modos de viver cotidianamente a própria condição feminina e profissional” (FONTANA, 2000, p. 88). A mulher dona de casa e a professora, embora saibam distinguir seus papéis, fundem-se numa só pessoa. “A mulher-esposa, a mulher-filha, e a mulher-professora constituíram-se simultânea e reciprocamente” (FONTANA, 2000, p. 88).

Como podemos ver, as pesquisas recentes demonstram que a naturalização do feminino, da associação entre trabalho decente e maternagem ainda são uma força estruturante do ser professor. Continuam a alimentar escolhas e definir práticas e significados.

Um outro elemento estruturante do ser professor, cuja construção se fez nos interstícios do processo de feminilização do magistério primário, nos remete a uma **lógica da predestinação**. O ser professor, por essa lógica, aparece como um profissional vocacionado, como aquele que possui um dom ou qualidades inatas para o exercício da profissão, como chamado a desempenhar uma missão humanitária e social.

A vocação, o dom e o caráter missionário atribuído ao professor serviram de apoio para justificar a entrada das mulheres no magistério, naturalizando a relação mulher-mãe-professora vocacionada e, ainda hoje, orientam as escolhas e a permanência dos professores nessa profissão.

Valle (2006), em estudo realizado com professores de 1ª a 4ª série, procurou analisar a dinâmica da escolha profissional desses professores. Baseando-se na praxiologia de Bourdieu, a autora admite que as escolhas não dependem apenas das características próprias da personalidade dos indivíduos mas, principalmente, do momento histórico e do ambiente sociocultural onde se vivem. A vocação e o dom aparecem como motivações da escolha profissional para aqueles indivíduos que foram preparados por processos socializadores a reconhecer essas qualidades e a sua valorização social. Essa espécie de predestinação, por sua vez, acaba transformando o professor em um profissional de afeto, contaminando a sua prática pedagógica (a relação professor/aluno), institucional (professor/direção/colegas) e profissional (profissão de amor e cuidado).

Segundo Valle, “[...] as motivações para o ingresso no magistério, evocadas pelos professores interrogados, permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana [...]” (VALLE, 2006, p. 183). Ter características inatas e indispensáveis para profissão (o amor, o cuidado, o gosto pelas crianças...) é como ser chamado para o seu exercício (foi sempre um sonho, sempre quis ser, admirava um professor...).

Ribeiro (2003), por sua vez, também encontrou a força da vocação nos discursos das professoras de 1ª a 4ª séries de escolas públicas de Viçosa (MG). Para além de uma leitura tradicional do uso da palavra, a autora preferiu interpretá-la numa perspectiva polissêmica, a partir das diferentes acepções utilizadas e dos sentidos aí subjacentes. No discurso das professoras a palavra vocação tanto apontava para uma idealização do magistério, construída a partir de representações circulantes sobre a docência (uma regularidade estruturante), para um jeito de ser professor (habilidades, dons), como para ocultar a pressão cultural exercida sobre o professor e suas escolhas, já que sua opção se deveu à interiorização de papéis sociais, especialmente os associados à mulher. Para ela, a justificativa da escolha por vocação, por estar tão incorporada ao discurso das professoras, sintetiza tudo e não diz nada. “De algum modo é melhor dizer que tinha, ou tem, vocação do que refletir e buscar as relações que estão imbricadas na escolha do magistério” (RIBEIRO, 2003, p. 158).

Apoiando-se na praxiologia de Pierre Bourdieu e na Teoria das Representações Sociais, Albuquerque (2005) procurou explicitar o processo de construção da identidade social do professor de ensino fundamental do município de Maracanaú, no estado do Ceará. À medida que procura sintetizar os elementos identitários do professorado desse município, a autora encontra entre esses elementos referências à vocação e à missão como características intrínsecas do ser professor. Percebemos ainda, diz ela, “[...] a reprodução de uma representação social que, anteriormente, era hegemônica no país: o professor missionário e vocacionário” (ALBUQUERQUE, 2005. p. 126). Expressões como carinho, atenção e solidariedade para com os alunos acabam por dar visibilidade social ao professor e reforçam a sua identidade profissional. Segundo a autora, esse caráter missionário e vocacionário tem por referência uma matriz religiosa muito presente na região. Assim, “[...] o professorado tende a sacralizar as relações sociais no espaço da escola e no contato com os alunos” (ALBUQUERQUE, 2005. p. 126), diz ela.

Em pesquisa Recente, Lira (2007) procurou analisar a configuração identitária do professorado do ensino fundamental da região metropolitana de Natal. Para o autor, a representação social do ser professor para os sujeitos pesquisados estaria assentada sobre três conjuntos singulares de elementos ou facetas, que concorrem para dar uma imagem e um significado a essa profissão. A faceta do desvelo é a que se apresenta como campo de maior negociação de sentidos. Os elementos dessa faceta “[...] destacam-se por possuir uma relação mais estreita com a história da profissão, com as disputas científicas e com a formação docente [...]”. (LIRA, 2007. p.192-193). Entre os elementos dessa faceta Lira destaca, além do amor e da doação, o componente missão como base de compreensão da docência. Para ele, essa missão aparece como tarefa educativa, como missão pedagógica, como ato de educar e cuidar, de promover gerações e mesmo negativamente como missão difícil.

A naturalização do feminino e a lógica da predestinação que, como vimos, alimentam, ainda, as representações do ser professor e servem de referência para a construção de suas identidades profissionais, aparecem como representações hegemônicas do ser professor, construídas ao longo do processo de constituição e de profissionalização da docência no Brasil. Aparecem mesmo como estruturas estruturantes do ser professor.

CAPÍTULO II

OS OLHOS E AS FACES DA DOCÊNCIA: INVESTINDO NA CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL E NA COMPREENSÃO DO ESTILO DE VIDA DO PROFESSORADO PESQUISADO

2.1. Introdução

Investiremos agora na construção do perfil social dos professores pesquisados e no seu estilo de vida. Isto será feito considerando algumas variáveis como gênero, profissão e escolarização dos pais e dos cônjuges, naturalidade, remuneração pessoal e familiar e formação. Para acessar o estilo de vida nos apoiamos, também, em algumas variáveis como as atividades desenvolvidas nos fins de semana e feriados, o gosto musical, o tipo de leitura e música preferidas, a participação em atividades políticas e religiosas, os meios utilizados para obter informação e as preferências em termos de programação de TV. Nossa intenção é demonstrar que o nosso grupo de professores está sujeito a regularidades estruturantes que caracterizam um estilo de vida, o que nos permite inferir sobre a relação entre este estilo, as escolhas dos nossos agentes (as escolhas profissionais, por exemplo) e a maneira como esses professores compreendem a profissão. Com esse perfil poderemos acessar elementos do *habitus* provinciano gerador desse estilo e inferir sobre a transposição de alguns de seus elementos para a docência. O *habitus* professoral é também permeado pela trajetória social desses professores.

Segundo Bourdieu (1983c), o estilo de vida, enquanto conjunto de preferências distintivas, é produto de um *habitus* que, por sua vez, exprime as necessidades objetivas das quais ele mesmo é o produto. Às diferentes posições no espaço social, diz Bourdieu, “[...] correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (BOURDIEU, 1983c, p. 82). O estilo de vida se expressa, portanto, no conjunto de propriedades dos agentes sociais (casa, móveis, roupas, etc.) e nas práticas que manifestam a sua distinção (o gosto, os esportes, distrações culturais, etc.).

Para acessar esses estilo de vida e o seu “operador prático” recorreremos às informações coletadas com o **Questionário de Caracterização**. Aplicou-se, então, a análise de frequência para fazer uma contagem simples dos dados e desenvolvemos tabelas cruzadas, para estabelecer, quando achamos necessário, um cruzamento entre duas ou mais variáveis.

Antes de discorrer sobre o perfil social dos professores pesquisados e seu estilo de vida, iremos apresentar uma rápida caracterização da Cidade de Queimadas, na Paraíba, o palco onde se desenrolam as cenas de vida dos nossos agentes. É aí onde

vivem e trabalham, é aí onde constroem suas existências. A melhor maneira de conhecer uma cidade, dizia Camus (1997), é saber como se trabalha, como se ama e como se morre. Seguindo esse raciocínio, uma boa maneira de conhecer os homens que habitam as cidades é saber onde eles vivem e trabalham, onde eles amam e como morrem. O perfil será construído a partir das observações feitas no local durante a pesquisa, das informações colhidas junto aos habitantes do lugar e a partir de dados estatísticos do IBGE.

2.2 Uma cidade feita de homens e pedras

O Município de Queimadas se localiza no planalto da Borborema. Situado na mesorregião do Agreste paraibano, está distante aproximadamente 15 km de Campina Grande, da qual sofre grande influência cultural e econômica e com a qual mantém estreita relação. Queimadas possui uma área de 409 km² e uma população estimada pelo censo IBGE de 2007 de 38.883 habitantes. O nome atual da cidade se deve à derrubada e à queimada da mata nativa pelos habitantes da região no século XIX, com intenção de assentar aí agricultura e pecuária.

Localizada no alto e nas encostas da serra de bodopitá, no planalto da Borborema, Queimadas possui um relevo singular. O seu perímetro urbano, e de resto toda a extensão do município, alterna espaços planos com grandes e moderadas elevações de rara beleza, dando à cidade um colorido especial. Uma das características marcantes do município é a grande quantidade de formações rochosas que compõem a paisagem. Nestas formações foram encontradas inúmeras inscrições rupestres, sinais preservados da presença dos índios Cariri na região, os seus primeiros habitantes. Espremida entre serras, subindo mesmo por elas, a cidade acolhe os moradores da sede e da zona rural. A zona rural, aliás, por ser muito extensa, constitui a maior parte do município, espalhada na forma de pequenas comunidades bucólicas dedicadas à vida agrária e pastoril.

O município vive basicamente de seu ativo comércio, de algumas indústrias que compõem o chamado distrito industrial de Queimadas e das atividades agropastoris. O comércio se destaca pela comercialização de alimentos (industrializados e *in natura*) e pela grande circulação de produtos que atendem à demanda da agricultura e da criação

de animais. A feira da cidade, que ocorre aos sábados, é bem movimentada e diversificada. Nela se comercializam os produtos locais e aqueles oriundos de outras regiões do estado e do país como carnes, ovos e derivados animais, bem como a produção agrícola local cuja fartura e exuberância dependem dos períodos de chuva.

A feira se espalha pelas ruas centrais da cidade numa confusão ruidosa típica das cidades do interior. Para ela se dirigem os moradores da sede, estes com maior conforto, e os moradores das comunidades rurais. Ônibus, caminhonetes, motos e carros de aluguel garantem o transporte dos moradores das comunidades mais distantes que vêm à cidade comercializar os seus produtos ou mesmo cuidar do abastecimento familiar. Quanto estive no município trabalhando no Programa de Pedagogia em Regime Especial visitava a feira todos os sábados. Lá, eu tomava o café da manhã antes de iniciar as aulas, e não foram raras as vezes que encontrei as minhas alunas-professoras cuidando do abastecimento da casa antes de cuidarem de si mesmas e de sua formação.

Embora próxima de Campina Grande, Queimadas guarda um ar de cidade provinciana do interior. A conversa animada nas calçadas das casas ainda ajuda a matar o calor das noites quentes. Os acontecimentos da política local, os ‘causos’ do lugar e as novidades da televisão servem de mote para a conversa. A caminhada pela rua central da cidade, de onde se pode ver a igreja matriz, os encontros furtivos entre os jovens curtindo a noite ociosa com os amigos, ajudam a matar o tempo numa cidade que oferece pouquíssima diversão. Uma cena que se enriquece nos dias de missa com novos personagens, homens e mulheres crentes em Deus ou simplesmente dispostos a circular pelo lugar festivo e alegre. O funcionamento das escolas noturnas ajuda a fazer as noites do lugar mais colorida. Na saída das aulas a cidade se enche de estudantes em busca do caminho de casa, ou em direção a uma parada estratégica em alguma lanchonete. Ajudam a compor essa paisagem os estudantes que chegam de Campina no ônibus do município, especialmente aqueles que estão cursando a universidade. Depois o silêncio e o recolhimento. A cidade dorme hipnotizada pela luzinha azul dos aparelhos de TV.

Nos fins de semana o movimento fica por conta da feira, dos shows que acontecem na única casa especializada do lugar, das partidas de futebol jogadas nos campos de várzea, dos banhos de açude ou de piscina e das serestas dançantes que um ou outro barzinho oferece. Nas comunidades rurais, o isolamento da distância torna a vida mais difícil. Mais tranquila e mais pacata, mas não menos difícil. Algumas comunidades possuem capelas e em algumas delas se realizam festas religiosas em homenagens aos seus santos. É diversão certa. Nas proximidades das festas juninas,

estas comunidades organizam quadrilhas e prévias de São João e São Pedro. É festa na certa. Em cada uma delas se espalham os campos de futebol que animam as manhãs e as tardes de domingo. Açude cheio é sinal não só de fartura mas também de alegria e diversão.

Estive em várias dessas comunidades em busca dos professores. Distâncias longas, muita poeira nos dias de sol e veredas intransponíveis nos dias de chuva, nestes dias guardados ao recato e esquecimento. Trabalhar nestes dias de água farta é uma aventura, especialmente para aqueles que moram mais distantes da escola. Cenas de heroísmo me foram narradas. Nos dias de sol inclemente, calor e poeira os esperam, o suor escorrendo pelo rosto. Nos dias de chuva, um Deus nos acuda.

Queimadas combina muito bem o seu ar provinciano com um olhar voltado para o mundo. É difícil encontrar residência na cidade que não esteja ligada ao mundo por poderosas antenas parabólicas. As casas mais pobres, que parecem não poder com o seu próprio peso, sustentam heroicamente esses titãs de metal. O fenômeno se estende, também, pela zona rural. Lá, elas parecem pequenos arbustos incorporados de vez à vegetação, alimentando com sua seiva as noites de memória e de esquecimento.

Os dados do IBGE¹ nos ajudam a compor um perfil de seus moradores. Do total de habitantes, as mulheres com dez anos ou mais representam a maioria. Elas são 14.378 mulheres contra 13.530 homens com a mesma idade. Os níveis de escolarização do município, por sua vez, são preocupantes. A população residente com mais de dez anos de idade, sem instrução ou com menos de um ano de estudo somam 7.132 pessoas. As que possuem entre um e três anos de estudo representam 9.072 pessoas e as que possuem entre quatro e sete anos de educação formal somam 7.753 pessoas. Este número cai vertiginosamente à medida que os anos de escolarização avançam. Este dado é revelador. Ele corrobora com o que os nossos Questionários de Caracterização apontam, ou seja, a baixa escolarização dos pais e dos cônjuges dos nossos professores, cuja maioria possui apenas o ensino fundamental incompleto – 58,7% dos pais, 61,3% das mães e 41,3% dos cônjuges.

O nível de renda dos habitantes do município é também um indicador para pensar a situação econômica dos seus habitantes. Senão vejamos a tabela abaixo:

¹ Fonte: IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

TABELA 01: Rendimento nominal mensal da população do município de Queimadas – PB

Nível de renda nominal	População	Referência
Pessoas residentes - 10 anos ou mais de idade - rendimento nominal mensal - até 1 salário mínimo	7.662	Habitantes
Pessoas residentes - 10 anos ou mais de idade - rendimento nominal mensal - mais de 1 a 2 salários mínimos	3.675	Habitantes
Pessoas residentes - 10 anos ou mais de idade - rendimento nominal mensal - mais de 2 a 3 salários mínimos	856	Habitantes

Fonte: IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

Os números mostram que a renda nominal da população é extremamente baixa. Ela se concentra na faixa que vai de menos de um até dois salários e começa a cair vertiginosamente a partir da faixa dos dois salários. A população residente com nível de renda superior a vinte salários, por exemplo, soma apenas 30 pessoas conforme os mesmos dados do IBGE, o que demonstra a enorme disparidade entre ganhos e a forte concentração de renda no município. Estes dados corroboram, também, com as informações que colhemos sobre a renda pessoal dos professores e de suas famílias. A média de rendimento dos professores gira em torno de 1 a 2 salários (90,7%) e a renda familiar em torno de 1 a 3 salários (78,7%).

Constatamos também, a partir da observação e da conversa com os professores e com outros servidores da rede municipal de educação (supervisores e pessoas da Secretaria de Educação), o alto índice de desemprego no município, principalmente entre os jovens, o que contribui fortemente para o alto índice de migração de sua população, especialmente a da zona rural. Um professor de uma escola estadual do município, o Ernestão², afirmou que é grande o número de jovens que abandonam os estudos, desistência causada, segundo ele, por essa migração, especialmente entre os homens, e pelo alto índice de gravidez precoce entre as meninas. Embora saibamos que a evasão escolar é causada, também, por uma série de outros motivos, esta afirmação não deixa de ser preocupante. Ainda mais quando observamos os índices de escolarização do município, extremamente baixos, em associação com o baixo nível de renda dessa população, associação essa que se reflete na busca por emprego. Os reduzidos níveis de renda familiar e a baixa escolarização da população são apontados

² Ernestão é o nome popular atribuído ao Colégio Estadual Francisco Ernesto do Rego.

pelo DIEESE (2001) como uma das dificuldades para a inserção dos mais jovens no mercado de trabalho. O reduzido capital econômico das famílias inviabiliza o investimento em capital escolar e cultural, cada vez mais exigido pelo mercado. Com menos renda, “[...] as famílias têm menos condições de se preparar para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo em termos de níveis de instrução, cultura geral e mesmo condições de saúde [...]” (DIEESE, 2001, p. 33).

Transitando entre o campo e a cidade, acostumados à vida provinciana do interior, os habitantes de Queimadas levam a vida como podem. É aí que vivem e trabalham, é aí que amam e morrem. Os professores de nossa pesquisa habitam esse cenário e, entre tantos outros atores, emprestam o seu colorido especial ao drama da vida humana que aí se desenrola.

2.3. Construindo o perfil dos professores e o seu estilo de vida

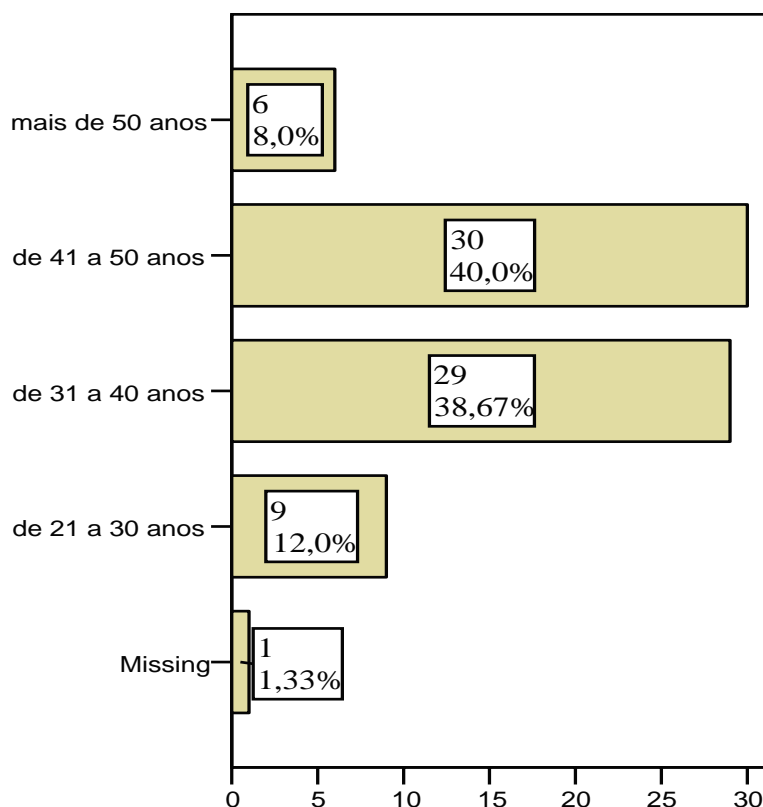
A docência da educação infantil e das séries iniciais do fundamental é constituída majoritariamente de mulheres, embora este perfil venha lentamente se modificando nos últimos anos. Batista e Codo (1999) apontam para essa tendência, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Para os autores, está em curso um processo de desfeminização da docência, com o ingresso gradativo de homens na profissão, o que se relaciona “[...] tanto com mudanças na identidade de gênero, como com a crise do emprego, elementos que permitiriam compreender a ruptura dos limites tradicionalmente estabelecidos para emprego feminino e masculino” (BATISTA E CODO, 1999, p. 68). As consequências desse processo podem ser sentidas e se refletem não só na identidade docente como também sobre as condições de trabalho e sofrimento dos professores.

A pesquisa realizada por Vieira (2002) com professores da cidade de Fortaleza, demonstra este perfil feminino da docência, especialmente nas séries iniciais do fundamental, e o gradativo aumento no número de homens à medida em que se avança na seriação escolar. Entre os professores do ensino médio entrevistados pela autora, 54% deles eram homens. Para ela, “[...] quanto mais distante do início da seriação escolar [...] mais forte a tendência de haver hibridismo no gênero” (VIEIRA, 2002, p. 30).

Entre os professores participantes de nossa pesquisa, os dados apontam para uma forte presença feminina na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental do município. Elas representam 93,3% do total da amostra, contra 6,7% de homens. Embora a nossa pesquisa não tenha procurado constatar processos de masculinização ou de feminilização em curso, os dados reforçam a tendência nacional de predomínio feminino nessas séries. Dados do DIEESE (2001) sobre emprego feminino, apontam para uma tendência da presença de mulheres nas atividades de apoio. Atividades de secretária, recepção, limpeza e copa, assim como trabalhos na área de educação e saúde, são tradicionalmente desenvolvidas por mulheres. “Isso porque, guardadas as devidas proporções, são extensão de atividades executadas no lar, ambiente por excelência de atuação feminina” (DIEESE, 2001, p. 118).

O grupo de professores apresenta, também, certa homogeneidade no que diz respeito à idade. No gráfico abaixo é possível visualizar essa disposição dos professores.

GRÁFICO 01: Disposição dos professores por idade



Como podemos ver, os professores com até 30 anos somam apenas 12,0% da amostra enquanto os com mais de 50 anos apenas 8,0%. Não é uma população nem muito jovem nem com idade muito avançada. A maioria deles se concentra na faixa etária que varia entre os 31 e os 50 anos. Não encontramos em nosso grupo nenhum professor com idade inferior a 20 anos o que, segundo Vieira (2004), pode significar falta de renovação de pessoal, baixos ingressos e desestímulo pela profissão.

Para acessar a origem social desses professores começamos por analisar os dados referentes à profissão dos seus pais. A tabela que apresentaremos a seguir, nos dá uma idéia da distribuição dos pais e mães dos professores por profissão.

TABELA 02: Profissão do Pai e da Mãe dos professores

Profissão do Pai	Frequência	Porcentagem
Autônomo	2	2,7
Agricultor	35	46,7
Aposentado	13	17,3
Comerciante	5	6,7
Operador de máquinas	2	2,7
Pedreiro	5	6,7
Marceneiro	1	1,3
Faxineiro	1	1,3
Sapateiro	1	1,3
Motorista	5	6,7
Agropecuarista	2	2,7
Não respondeu	3	4,0
Profissão da Mãe	Frequência	Porcentagem
Professora	12	16,0
Feirante	1	1,3
Doméstica	23	30,7
Aposentada	9	12,0
Agricultora	19	25,3
Zeladora	5	6,7
Merendeira	1	1,3
Costureira	1	1,3
Pecuarista	1	1,3
Não respondeu	3	4,0
Total	75	100

Como podemos observar, a profissão do pai e da mãe dos nossos professores são, em geral, profissões de baixa remuneração. Os dados do IBGE sobre a renda nominal dos habitantes do município, que apresentamos anteriormente, apontam para

uma população dedicada a profissões cuja remuneração é muito baixa, o que nos permite inferir sobre a origem social desses professores. Entre os pais, a profissão de agricultor é a mais freqüente com 46,7% do total. Em seguida vêm os aposentados, os comerciantes, os pedreiros e os motoristas. Entre as mães, a maioria delas são domésticas (30,7%), seguidas pelas mães agricultoras, professoras, as aposentadas e as zeladoras. Pais e mães têm, em geral, uma profissão cujo rendimento gira em torno de 1 a 3 salários mínimos, o que demonstra que esses professores são provenientes de uma classe social “[...] desprovida de privilégios e que precisou enfrentar todas as dificuldades inerentes a esta condição para alcançar a condição de professor” (VIEIRA, 2002. p. 45-46).

O pertencimento desses professores às classes populares, assim como ocorre em relação a sua condição de gênero, produz implicações sobre a maneira como compreendem a sua profissão e sobre as imagens que eles produzem a seu respeito. Além do mais, as escolhas profissionais refletem essas origens e as estratégias familiares e mesmo pessoais para inserção no mercado de trabalho. Estratégias que terão maior probabilidade de sucesso quanto maior a renda e o nível de escolarização familiar.

No caso dos nossos professores, o nível de escolarização de seus pais é bastante compatível com o tipo de profissão em que eles atuam, geralmente profissões que não exigem um grande nível de escolarização. Esta associação entre baixa renda e escolarização elementar reduz a capacidade de investimento familiar na profissão dos filhos, especialmente naquelas profissões que exigem maior quantidade de investimento em capital educacional e cultural. As estratégias, portanto, são traçadas dentro dos limites dessas condições. No capítulo III investimos na compreensão dessas estratégias e no como elas tornaram possível o ingresso desses professores na profissão. A tabela abaixo nos permite uma visualização do nível de escolaridade dos pais desses professores.

TABELA 03: Nível de escolarização dos pais dos professores

Nível de escolarização	Pais		Mães	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Não escolarizado/a	25	33,3	12	16,0
Ensino fundamental incompleto	44	58,7	46	61,3
Ensino fundamental completo	6	8,0	5	6,7
Ensino médio incompleto	-	-	2	2,7
Ensino médio completo	-	-	10	13,3
Total	75	100	75	100

Enquanto, entre os pais, o nível de escolarização é mais baixo, oscilando fortemente entre os não escolarizados e os que possuem apenas o fundamental incompleto, entre as mães essa oscilação é bem maior. O número de não escolarizadas é pequeno em relação aos pais, a tendência de formação se concentra no fundamental incompleto, e o número de mães com o ensino médio completo atinge 13,3%, nível que nenhum dos pais sequer chegou a cursar. As mães que possuem escolarização mais elevadas (ensino médio incompleto e completo), 12 no total, todas são professoras.

Oriundos das classes populares, esses professores continuam a elas ligados após o seu ingresso na profissão. A renda familiar do grupo varia entre 1 e 3 salários mínimos (78,7% do total) e a renda pessoal entre 1 e 2 salários, o que corresponde a 90,7% da amostra. Embora a renda familiar seja reduzida, o número de professores que desempenha outras atividades além da docência é muito baixo. Apenas 14 professores, ou seja, 18,7% deles, dizem ter uma outra atividade remunerada. Deste grupo reduzido apenas 01 homem faz parte (ele é também avicultor). O restante são mulheres. Estas assumem, além da docência, a função de revendedora, cabeleireira, serviços gerais, costureira e agente comunitário de saúde, entre outras atividades.

Vieira (2004), em pesquisa realizada com mais de 4.000 professores e profissionais da educação de todos os níveis e redes de ensino em dez estados brasileiros, constatou que o salário desses profissionais é muito baixo, em torno de 500 a 700 reais, e que muitos desses professores exercem atividades paralelas para complementar a renda. Para ela,

Professores e funcionários de escola vendem pão, roupa, bijuterias, perfumes [...]. A própria escola serve como local de venda e os recreios, os intervalos permitem um tempinho para a comercialização. Talvez alguns o façam por aptidão ou como lazer mas, sem dúvida, a grande maioria é para garantir a sobrevivência (VIEIRA, 2004, p. 17).

Como esses professores são em sua maioria do sexo feminino, os números apontam para uma participação ativa dessas mulheres na renda total da família. Isso se deve à crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e ao conseqüente e gradativo rompimento com a tradição que define o homem como provedor da família. Deve-se, também, à pressão econômica que exige cada vez mais a participação das mulheres na composição da renda familiar.

Desejo pessoal de realização, necessidade de compor a renda familiar ou obrigação de assumir a responsabilidade total da família pelo desemprego ou ausência do cônjuge são alguns dos fatores que contribuíram para que, ao longo das últimas décadas do século XX, a taxa de participação feminina seja crescente (DIEESE, 2001. p. 103-104).

Contudo, o fato de as mulheres conquistarem o mercado de trabalho não as exime de continuar realizando tarefas que tradicionalmente são atribuídas a elas (cuidar da casa, dos filhos, do marido, dos doentes...). Esta dupla jornada de trabalho, como podemos ver entre as nossas professoras, transforma-se em tripla jornada para algumas delas, acarretando uma sobrecarga de trabalho. Além do mais, o trabalho feito em casa não gera salário e, por isso, não recebe a mesma valorização que o trabalho público.

A profissão e o nível de escolarização dos cônjuges reforçam essa origem social popular do grupo de professores. 33,3% dos parceiros/as dedicam-se à agricultura, enquanto os demais desempenham outras atividades como operador de máquinas, motorista, comerciante, professor/a, vigia, serviços gerais entre outras menos citadas. São, como no caso dos pais dos professores, profissões de baixa remuneração que não exigem altos níveis de escolarização. Entre os cônjuges, 10,7% deles não possuem nenhuma escolarização, 41,35% possuem apenas o fundamental incompleto e 12,0% o fundamental completo. Esses números vão se reduzindo à medida que o nível de escolarização avança.

A situação civil dos professores é bastante estável. 80,0% deles são casados. Considerando o número de viúvos/as, solteiros/as e separados/as, 92,0% possuem filhos, sendo que o número deles varia entre 1 e 3. A casa própria não representa mais um grande problema para a maioria dos professores, pois 96,0% deles já a adquiriram. O núcleo familiar, por sua vez, é relativamente pequeno, variando entre duas e cinco pessoas, sendo que 76,0% destes núcleos estão localizados na zona rural do município. Procuramos cruzar as variáveis local de moradia e local de trabalho para ter uma idéia do deslocamento desses professores entre a sua casa e a escola. Este cruzamento mostrou que 11,1% dos professores da zona urbana lecionam na zona rural e 17,5% dos professores da zona rural se deslocam frequentemente para realizar seu trabalho na sede do município. Cruzamos também os dados referentes à distância do local de trabalho com os meios utilizados para se locomoverem até eles. Na tabela abaixo podemos ver os resultados desse cruzamento.

TABELA 04: Cruzamento das variáveis distância do local de trabalho e meios de transporte utilizados.

Distância para o local de trabalho	Meios de transportes utilizados							Total
	A pé	De moto	Ônibus escolar	Ônibus	A pé ou de bicicleta	A pé ou de carro	De carro	
Menos de 1 km	32	0	0	0	0	0	0	32
	64,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	43,2%
De 1 a 3	18	5	1	0	1	1	0	26
	36,0	62,5	25,0	0,0	100	100	0,0	35,1%
Mais de 3 até 5	0	0	1	3	0	0	0	4
	0,0	0,0	25,0	33,3	0,0	0,0	0,0	5,4%
Mais de 5 até 10	0	2	1	3	0	0	1	7
	0,0	25,0	25,0	33,3	0,0	0,0	100	9,5%
Mais de 10 km	0	1	1	3	0	0	0	5
	0,0	12,5	25,0	33,3	0,0	0,0	0,0	6,8%
Total	50	8	4	9	1	1	1	74
	67,6%	10,8%	5,4%	12,2%	1,4%	1,4%	1,4%	100,0%

Podemos notar que 50 professores (67,6%) vão ao trabalho a pé, principalmente aqueles que moram mais próximos da escola. Destes, 64,0% moram a menos de 1 km

da escola e 36,0% moram a uma distância de 1 a 3 km. Os que moram mais distantes fazem o percurso de ônibus (12,2%), de moto (10,8%) ou no ônibus escolar do município (5,4%), o mesmo que transporta os estudantes. O uso de outros meios de transportes, como a bicicleta e o carro, também foram citados, embora numa proporção muito pequena. Morar perto do trabalho representa uma vantagem para os professores. O deslocamento se torna mais fácil e econômico, especialmente para aqueles que moram a menos de 1 km da escola. É também vantajoso por aproximar o professor do seu aluno e da comunidade onde a escola se situa, especialmente entre os professores da zona rural. Além do mais permite economia de tempo, que pode ser dedicado a outras atividades. Contudo, o deslocamento a pé feito pela maioria dos professores representa também uma dificuldade para muitos deles. Enfrentam o sol e a poeira dos dias quentes e a chuva, a lama e a ventania do inverno.

Queimadas é a terra natal da maioria deles. Do grupo investigado, 60,0% nasceram no município e os demais são oriundos das cidades circunvizinhas como Campina Grande (13,3%), Boqueirão (5,3%), Fagundes e Aroeiras (2,7%), entre outras menos citadas. Apenas quatro professores dizem ter nascido fora do estado. Dois em Pernambuco, nas cidades de Bom Jardim e Surubim, e dois no Rio de Janeiro. O fato de os professores serem majoritariamente naturais da cidade e da região é bastante significativo. Foi nessa região em que cresceram, aprenderam a conviver com ela e a ela estão profundamente adaptados. As suas histórias de vida se confundem com a vida do lugar.

A origem e a condição social do nosso grupo de professores se refletem diretamente na formação desses indivíduos. A maioria deles cursou o ensino fundamental em escola pública (68%). Um número ainda maior cursou o ensino médio nesse tipo de escola (77,3%). O número daqueles que tiveram a chance de dividir os estudos entre a escola pública e a escola particular é bem menor. No fundamental somam apenas 25,3% e no médio esse percentual cai para apenas 14,7%. Esse aumento gradativo da procura pelas escolas públicas na medida em que se avança na graduação escolar (do ensino fundamental para o médio) permite algumas inferências. Em primeiro lugar, o número de escolas privadas no município é muito reduzido.

Dados de 2006³ indicam que Queimadas possui apenas 84 escolas do ensino fundamental, sendo 08 estaduais, 67 municipais e apenas 09 escolas privadas. Quanto ao ensino médio, o município possui apenas 05 escolas, sendo uma estadual, duas municipais e duas privadas. A zona rural, local de origem da maioria dos professores, não dispõe desse tipo de escola o que obrigaria os pais desses indivíduos a deslocar os filhos para a zona urbana com os custos daí advindos, ou sujeitá-los ao estudo em escolas públicas. Para os que moravam na cidade e dispunham de uma melhor condição de vida a escola privada podia ser uma opção. Por outro lado, se era grande a dificuldade de colocar os filhos numa escola privada de ensino fundamental, maior ainda era optar por escola desse tipo para o ensino médio. A procura pela escola pública de ensino médio aumenta em relação ao fundamental em razão, também, do custo mais elevado desse tipo de escola, geralmente mais cara e dispendiosa.

Todos os professores concluíram o ensino superior e são formados em Pedagogia, embora o tenha feito tardiamente. Entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na universidade passaram-se muitos anos. Isso se deve, em parte, às condições sociais desses indivíduos, à dificuldade de ingresso na universidade e às condições de levar à diante um curso superior (distância, locomoção, compatibilizar os estudos com o trabalho e com a vida familiar, etc.). O programa do Curso de Pedagogia em Regime Especial, levado ao município pela UEPB, representou para os professores uma oportunidade ímpar em suas vidas: ter acesso a uma universidade próxima de casa a um custo reduzido. Mesmo assim, as dificuldades encontradas pelos professores foram grandes. A experiência como professor do Programa no município me permitiu conhecer de perto essas dificuldades. Os professores estavam há muito tempo afastados de qualquer processo formativo, sentiam-se inseguros quanto às suas capacidades e a universidade lhes causava certo temor, medo mesmo. Além do mais, pude observar as estratégias utilizadas pelos professores para se manter no curso, especialmente as mulheres. Estas, em especial, desdobravam-se para, além do trabalho durante a semana, abdicar do sábado, um dia tradicionalmente dedicado à vida e ao trabalho doméstico (feira, casa, crianças, marido, etc.) e se dedicar aos estudos. As estratégias utilizadas

³ Fontes: (1) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, Censo Educacional 2006; (2) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo da Educação Superior 2005; Malha municipal digital do Brasil: situação em 2005. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

para aquisição desse tipo de capital escolar e cultural eram as mais diversas⁴ e exigiam certa dose de sacrifício.

Contudo, antes do ingresso na universidade, todos os professores tinham algum tipo de formação pedagógica. Vejamos a tabela:

TABELA 05: Formação pedagógica anterior ao Curso de Pedagogia

Formação pedagógica	Frequência	Porcentagem
Logos	31	41,3
Proformação	26	34,7
Magistério	9	12,0
Logos e proformação	8	10,7
Proformação e magistério	1	1,3
Total	75	100,0

Podemos notar que os professores com magistério é muito pequeno em relação aos demais. Eles são apenas 10 professores. Isso se deve ao fato de que, para cursar o magistério os professores teriam que se deslocar a Campina Grande, única cidade da região a possuir essa modalidade de formação, o que demonstra, mais uma vez, as dificuldades colocadas pela condição social dos professores. O Logos (41,3%) e o Proformação (34,7%), representam o tipo de formação pedagógica de maior incidência entre os professores, uma vez que eram cursos oferecidos no próprio município, facilitando o ingresso e a participação dos docentes. Alguns professores (10,7%) chegaram mesmo a fazer esses dois cursos.

É relevante também olhar os números referentes aos cursos de capacitação e de atualização realizados pelos professores após a conclusão do Curso de Pedagogia. Eles indicam a disposição dos professores para continuar investindo na carreira e a tendência de investimentos em termos de capital educacional e cultural desses professores atualmente. A maioria dos indivíduos investiu mais na participação nos Seminários de

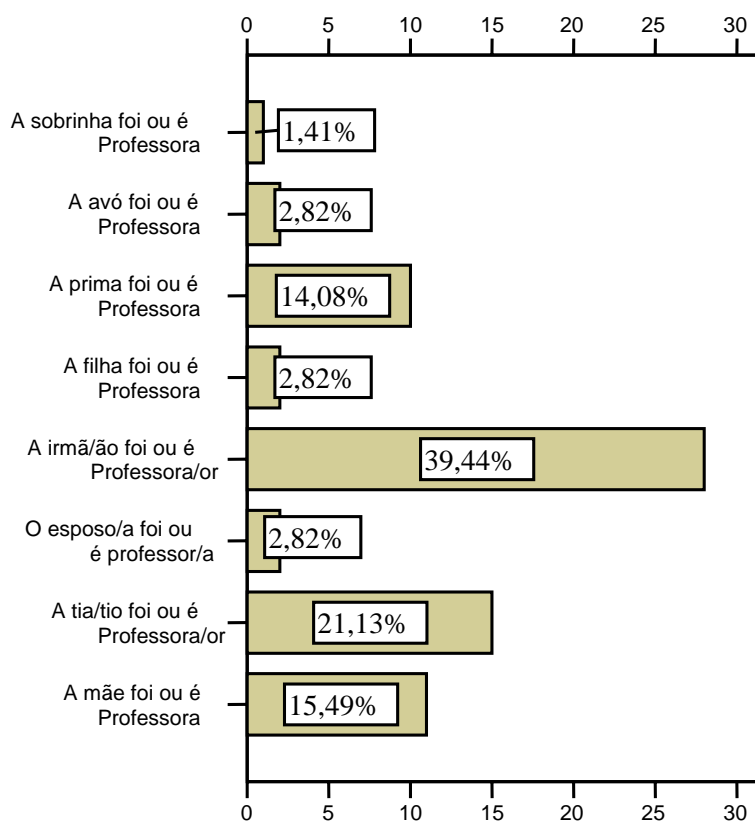
⁴ Sobre a minha experiência com o Programa em diversos municípios do estado da Paraíba e as estratégias dos professores desses municípios para permanecer no curso até o seu final consultar: CAMPOS, Jameson Ramos; ANDRADE, Erika dos Reis G. **Retratos na parede: histórias de uma vida, percursos de formação**. IN: II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica – Anais. Salvador; BA, 2006b.

Educação do município⁵ (46,7%) e nos encontros pedagógicos promovidos pela secretaria de educação (36,0%). Se considerarmos que esta atividade faz parte do calendário educacional do município e não se constitui em atividade de capacitação propriamente dita, mas de planejamento, vamos notar que o número de participantes é relativamente muito baixo. Além dessas atividades, os professores cursaram o PROFA (20,0%), os PCN (5,3%), cursos de educação de jovens e adultos (6,7%) e 05 desses professores (6,7%) estão fazendo pós-graduação (especialização). Embora ainda pequeno, o número de professores cursando especialização se deve também à influência do Curso de Pedagogia, seja em termos de incentivo, seja em termos de titulação, uma vez que a especialização requer, no mínimo, o título de graduação como requisito para ingresso. Um detalhe é que todos os professores que fizeram ou estão fazendo especialização são mulheres.

Um outro dado importante do perfil desses professores é o número expressivo de familiares que exerceram ou exercem a profissão docente. Eles representam 74,7% da amostra. Este número é indicativo de que a docência não apareceu assim, de repente, na vida desses professores. A maioria deles conviveu com ela dentro da família, viu nestes exemplos que a docência é uma alternativa viável, honesta e quase sempre segura de ganhar a vida. Esta convivência pode significar também a possibilidade de um aprendizado da profissão. Ajudar a mãe que foi professora ou outro parente qualquer que exerceu a profissão, observar as minúcias de seu trabalho, reconhecer a importância dessas pessoas e de suas posições, incorporar gestos, atitudes e saberes, são maneiras de se aprender o ofício e significar a profissão. Poderemos notar, no gráfico apresentado abaixo (GRÁFICO 2), que os familiares desses professores que tiveram ou ainda têm contato com a docência estão muito próximos em termos de parentesco. Destaque para as irmãs e os irmãos seguidos dos tios ou tias, da mãe e das primas. Note-se que esses professores conviveram ou convivem com a profissão dentro de casa. Note-se também que para 2,82% deles (um número pequeno, é verdade) a docência foi assumida pelas filhas, como muitos desses professores também assumiram de suas mães a profissão. Em alguns casos, os professores possuem mais de um parente na profissão. São 15,7% do total, o que nos leva a pensar na importância e na força que a profissão docente assume na vida desses professores e em seus núcleos familiares. Vejamos o gráfico.

⁵ Seminários patrocinados pela prefeitura e realizados uma vez por ano antes do início das atividades letivas. Palestras, oficinas e atividades de planejamento constituem a programação do evento.

GRÁFICO 02: Familiares que exercem ou exerceram a profissão por grau de parentesco



No que diz respeito ao tempo de serviço, os professores com menos tempo de profissão, entre 05 e 10 anos, predominam. Eles compõem 35,1% da amostra. Os demais se distribuem da seguinte forma: entre 11 e 15 anos eles são 18,9%. Entre 16 e 20 representam 10,8% e entre 21 e 25 anos o número sobe para 21,6%. Nesta faixa que varia de 05 a 25 de tempo de serviço se concentram 82,4% de todos os professores. Procuramos cruzar os dados das variáveis tempo de serviço e idade para visualizar essa relação. A tabela que apresentamos a seguir nos permite inferir sobre os números dessa relação.

TABELA 06: Cruzamento das variáveis tempo de serviço e idade

Idade	Tempo de exercício na profissão						Total
	De 5 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 25 anos	de 26 a 30 anos	mais de 30 anos	
De 21 a 30 anos	7	1	1	0	0	0	9
	26,9	7,1	12,5	0,0	0,0	0,0	12,2
De 31 a 40 anos	12	11	4	2	0	0	29
	46,2	78,6	50,0	12,5	0,0	0,0	39,2
De 41 a 50 anos	5	2	3	12	7	1	30
	19,2	14,3	37,5	75,0	87,5	50,0	40,5
Mais de 50 anos	2	0	0	2	1	1	6
	7,7	0,0	0,0	12,5	12,5	50,0	8,1
Total	26	14	8	16	8	2	74
	35,1%	18,9%	10,8%	21,6%	10,8%	2,7%	100,0%

Podemos notar que os professores mais jovens, como era de se esperar, estão concentrados na faixa de menor tempo de serviço. Esse número tende a diminuir numericamente na proporção em que se avança na escala tempo de exercício na profissão. À medida que avança a idade do professor cresce, também, o tempo dedicado ao magistério. Esta crescente é mais evidente entre os professores com idade entre 31 e 50 anos. Os professores com idade entre 41 e 50 anos, por exemplo, representam 75,0% de todos os que têm entre 21 e 25 anos de trabalho, e 87,5% dos que possuem entre 26 e 30 anos de profissão. Podemos notar ainda que 7,7% de todos os professores que estão entre 5 e 10 anos de magistério possuem mais de 50 anos. São professores que entraram tardiamente na profissão, no mínimo aos 45 anos de idade. Os professores com mais de 30 anos de profissão representam o menor número. São apenas 2,7% do total.

Até agora procuramos traçar um perfil social desses professores tomando como referência, principalmente, a sua origem e condição social associando-a com variáveis como gênero, estado civil, renda e escolarização entre outras. Agora, nos deteremos a pensar no estilo de vida desses professores, tomando este estilo como um conjunto de propriedades e práticas distintivas desses agentes.

A simplicidade é a marca distintiva desses professores no que diz respeito à propriedade de bens de consumo. Os professores que dizem possuir carro particular representam um número muito pequeno. Eles são apenas 2,5% do total. Já os que

possuem moto somam 12,0% da amostra. A moto é um meio de transporte mais barato no que diz respeito à sua aquisição e é mais econômico em termos de manutenção. No município de Queimadas o número de motos é bem alto e a cidade possui um sistema de moto-taxis, facilitando o deslocamento dos habitantes. O restante dos professores se utiliza mesmo do sistema de transporte coletivo (o ônibus), principalmente quando se trata do deslocamento a outras cidades, já que o município não dispõe de transporte coletivo urbano. No mais, fazem uso dos transportes alternativos (para outras cidades e para as comunidades rurais) ou se deslocam a pé, meio de transporte mais utilizado pelos professores para se deslocar ao trabalho, por exemplo.

A TV e o rádio são bens de consumo que todos os professores possuem. A maioria das TVs estão ligadas a antenas parabólicas, especialmente as da zona rural onde o sinal é mais fraco. Nestes lares, tais antenas são um elemento essencial, um bem de consumo de primeira necessidade. Já o rádio (o simples rádio de pilha ou os mais sofisticados, acoplados a aparelhos de som) faz parte da vida cotidiana desses professores. Neles escutam as suas músicas preferidas e se mantêm informados das notícias locais.

O computador, por sua vez, ainda é um objeto de luxo para os professores. Apenas três indivíduos (4,0%) dizem possuir computador em suas casas e, mesmo assim, são os filhos que mais fazem uso desses aparelhos. O computador parece ser um elemento ainda inacessível na vida desses professores. Não são ainda pensados ou utilizados como instrumentos de trabalho e muito menos como meio de acesso à informação, uma vez que apenas 2,7% deles se utilizam da internet para esse fim.

A origem e a condição social dos professores, bem como as restrições do município em termos de diversão, condicionam as atividades de lazer desses indivíduos. Viajar, por exemplo, é programa de luxo, realizado esporadicamente por apenas 5,3% dos professores. Praticar esportes e jogar futebol (5,3%) e ir ao shopping (4,0%) também foram atividades citadas. Não ter nada para fazer também foi a resposta de 4,0% dos indivíduos. A leitura só foi lembrada por 2,7% dos professores, o teatro apenas por um indivíduo (1,3%) e o cinema sequer foi lembrado. A pesquisa de Vieira (2004) corrobora com alguns desses dados. Nos estados pesquisados por ela, apenas 5,9% dos profissionais de educação freqüentam o cinema e o teatro uma ou mais vezes por mês, e o número dos que nunca vão chega a 18,4%. Para ela, concorrem para esta baixa procura a capacidade limitada de oferta de bens culturais, a distância, o poder aquisitivo desses profissionais e o tempo para se dedicar a tais atividades. “Para quem ganha tão

pouco, não há prioridades, há contingências. Nesse particular, os gastos com alimentação, saúde, moradia e transporte são imprescindíveis” (VIEIRA, 2004, p. 27-28). A tabela abaixo mostra as práticas de lazer mais citadas dos professores.

TABELA 07: Atividades de lazer desenvolvidas nos fins de semana e feriados

Atividades desenvolvidas nos finais de semana e feriados	Frequência	Porcentagem
Ficar com a família	55	73,3
Fazer tarefas domésticas	10	13,3
Bater papo	10	13,3
Ir à festas ou shows	10	13,3
Assistir TV	25	33,3
Visitar amigos	13	17,3
Participar de atividades religiosas	27	36,0

Como se pode notar são atividades que não exigem muito investimento em termos de capital econômico nem dependem da posse de capital educacional e cultural mais elevado. Por outro lado, podem ser desenvolvidas sem que se precise se afastar demasiadamente do local de moradia e/ou do espaço onde vivem. Devemos notar, também, nesses dados, a força da religiosidade na vida desses professores. A participação em atividades religiosas, além do significado tradicional da relação espiritual com Deus, possibilita a ida ao espaço público, o passeio, o encontro com amigos, a boa conversa e, porque não dizer, o sentir-se útil pelas obras e pela caridade. Numa cidade de pouca diversão e opções de lazer, as atividades religiosas são uma boa opção. Ocupam o tempo ocioso e também divertem.

Já dissemos que o rádio e a TV são amigos inseparáveis desses professores. Mas a TV é, de longe, o meio mais utilizado por eles para se manter informado (100,0%) e aparece como instrumento de lazer e entretenimento para 33,3% deles (como podemos ver na tabela acima). Quando perguntados sobre o que costumavam ver mais frequentemente na TV, 90,7% dos professores afirmaram que dão preferência aos

telejornais. Os programas informativos e educativos (59,0%) e as novelas (50,7%) vêm a seguir em suas preferências. Foram citados também os programas religiosos - missa, culto, etc. - (24,0%) e os programas de auditório, com 20,0% do total. Devemos notar, também, que assim como nas opções de lazer, a religiosidade dos professores aparece na hora de estes indivíduos escolherem a programação de TV de sua preferência.

O rádio (82,7%) é o segundo meio de informação mais utilizado pelos professores. No rádio escutam não só as notícias locais, as do Brasil e do mundo, como também ouvem música. Ouvir rádio é uma prática comum dos habitantes da região. Nas vezes em que estive na casa desses professores, para a entrevista ou com questionários, era comum encontrar um rádio ligado, sintonizado numa música ou num programa qualquer. Além do mais, andar por Queimadas em certas horas do dia é estar sujeito a ouvir, saindo das portas e janelas entreabertas, a voz potente dos locutores de rádio ditando o gosto musical. As revistas (60,0%) também são utilizadas pelos professores como meios de informação, especialmente as revistas informativas (Veja, Isto É, etc.) e as educativas, especialmente a Nova Escola.

Quanto à prática de leitura, 70,7% dos professores dizem ler com frequência, enquanto 25,3% dizem ler somente às vezes. Apenas 4,0% afirmam não gostar de ler. Na tabela abaixo podemos ter uma idéia do tipo de leitura feita pelos professores.

TABELA 08: Tipos de leitura mais freqüente

Gênero de leitura	Freqüência	Percentagem
Livros	30	40,0
Bíblia	16	21,3
Revistas informativas	24	32,0
Jornais	12	16,0
Revistas educativas	21	28,0
Livros didáticos	18	24,0

A leitura de livros - romances e livros de auto-ajuda, especialmente - foi a mais citada pelos professores (40,0%). As revistas informativas (32,0%) e as educativas (28,0%) vêm logo a seguir. Veja, Isto É, Revistas de TV e a Revista Nova Escola são as preferidas. A Nova Escola os professores lêem quando elas aparecem disponíveis nas escolas. A leitura desse tipo de revista é um indicativo da preocupação dos professores com a sua profissão e da necessidade de se manterem informados com as novidades da área. A preocupação com a profissão aparece também na leitura de livros didáticos (24,0%), literatura necessária e imprescindível ao seu trabalho. A forte religiosidade dos professores se reflete, também, no tipo de leitura que eles fazem. Um número expressivo deles (21,3%) afirma que costuma ler a Bíblia com frequência. Já os leitores de jornal são em menor número e somam apenas 16,0% do total.

O gosto musical desses professores reflete as tendências musicais do momento. O estilo musical preferido pela maioria é o sertanejo (62,7%), o que reforça a força desse estilo musical cujas raízes devem ser buscadas na música caipira, na industrialização e na massificação desse gênero. O sertanejo supera mesmo, no gosto dos professores, músicas e ritmos tradicionalmente fortes na região, como o forró, por exemplo, que foi citado por apenas 36,0% dos indivíduos. A MPB também foi bastante citada pelos professores. Um número expressivo deles (42,7%) diz apreciar este estilo musical. No gosto desses professores pela música aparece expressa, também, a sua forte religiosidade. Para 18,7% deles a música religiosa é a preferida. Padres e cantores evangélicos disputam o mercado fonográfico e o espaço na TV e no rádio, o que mostra a força crescente desse gênero musical e sua consolidação na grande mídia. A forte religiosidade dos professores e o acesso fácil a esse tipo de gênero musical explicam o crescimento dessa tendência. Procuramos cruzar as variáveis religião e músicas preferidas para ter uma idéia da influência da religiosidade dos professores no seu gosto musical. Os católicos constituem o grupo que menos escuta músicas religiosas (21,4% do total). Entre os evangélicos, o consumo desse gênero musical é muito alto. Eles somam 78,6% e são mais resistentes a outras influências musicais. Fora o gênero religioso eles ouvem apenas MPB e sertanejo, estilos citados por um número muito pequeno desses indivíduos (6,3% e 4,3% respectivamente). Já entre os adventistas do sétimo dia, a música religiosa é unanimidade (100,0%), não aparecendo, dentro desse grupo, referência a nenhum outro gênero musical.

A religiosidade do nosso grupo de professores é muito forte. Ela se expressa no tipo de leitura que costumam fazer, nas atividades de fins de semana, no gosto musical

dos professores (como podemos ver anteriormente) e na participação em atividades desenvolvidas pelas Igrejas. Os católicos são ainda a maioria (84,0%), mais o número de evangélicos (13,3%) é bastante significativo. Isto demonstra o crescimento das denominações evangélicas, apoiadas na forte militância de seus membros e na conquista de espaços cada vez maiores na mídia (rádio, TV, jornal e indústria fonográfica). Os adventistas do sétimo dia constituem apenas 2,7% do número total de professores.

Procuramos também cruzar as variáveis religião e participação nas atividades religiosas. Os evangélicos e os adventistas, embora em número menor, são os que mais participam dessas atividades (90,0% e 100,0% respectivamente). Entre os católicos, apenas 58,7% deles participam ativamente de alguma atividade. A missa e o culto, as celebrações e festas religiosas, a evangelização, a catequese e os encontros de casais são algumas das atividades mais citadas.

A participação dos professores em atividades políticas é muito pequena. A pesquisa de Vieira (2004) também aponta para essa tendência de baixa atuação social e política dos profissionais de educação. “[...] falta de tempo e conseqüente necessidade de dar prioridade à profissão, desejo de não se envolver com causas polêmicas” (VIEIRA, 2004, p. 58-59) são alguns dos motivos dessa pouca participação. Entre os professores pesquisados, 84,0% deles dizem não participar de qualquer tipo de atividade política. Entre os que desenvolvem atividades desse tipo, a maioria (9,3%) participa de associações comunitárias. Apenas 1 indivíduo (1,3%) participa das atividades sindicais da categoria. Os demais se dividem entre outras atividades, como a organização de trabalhos voluntários na comunidade, a participação em conselhos escolares, entre outras menos citadas.

O percurso que acabamos de fazer nos abre a possibilidade de pensar os professores a partir dos seus espaços sociais, considerando tanto o perfil do grupo como o seu estilo de vida. Por esse caminho, foi possível nos aproximar das regularidades sociais que orientam as ações desses indivíduos, produto de coações objetivas ou incorporadas como sentido do jogo (BOURDIEU, 2004b). No capítulo seguinte, este percurso nos será útil. Ele nos ajudará a pensar sobre a opção pelo magistério feita pelos nossos professores e nos investimentos e estratégias desses agentes para ingressar na profissão e nela se manter. Ajudar-nos-á, também, a compreender o ser professor para esses professores socialmente situados.

CAPÍTULO III

A DOCÊNCIA COMO REPRESENTAÇÃO E COMO CONDIÇÃO SOCIAL

3.1. Introdução

Definidos o perfil e o estilo de vida do professorado, o que nos permitiu acessar elementos de um *habitus* provinciano que orienta a percepção e a ação desses professores, investiremos agora na apresentação do conteúdo da representação social da docência construída por esse grupo de profissionais. Enquanto produto de regularidades sociais e profissionais produzidas pelo *habitus*, a representação do ser professor é herdeira desse mesmo princípio unificador e gerador que orienta esses agentes em seus locais de vida e de trabalho. O capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, procuraremos mostrar como as escolhas profissionais (a escolha da docência como profissão) dizem dos lugares ocupados pelo grupo de professores no espaço social e do seu estilo de vida enquanto conjunto de regularidades estruturantes. A escolha da profissão não é um ato de imposição da estrutura social nem uma escolha livre e racional dos agentes. Ela aparece como uma estratégia, como um conjunto de práticas pelas quais os indivíduos e as famílias tendem, inconsciente e conscientemente, “[...] a conservar ou aumentar seu patrimônio e, correlativamente, a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe [...]” (BOURDIEU, 2007. p. 122). Na segunda seção, apresentaremos a estrutura da representação social da docência construída pelos nossos agentes, as suas dimensões e os elementos que a constituem. Produto de uma negociação conflituosa, esta representação social comporta dimensões distintas que se complementam para definir uma imagem, um significado coeso e operacional do ser professor. Discutiremos a composição desse conteúdo representacional de maneira articulada com o conceito de *habitus*. Procuraremos demonstrar que o ser professor é produto de regularidades sociais e profissionais que orientam esses agentes em seus locais de vida e de trabalho.

Ao longo desse capítulo estaremos trabalhando com os dados coletados através de três instrumentos distintos: Os Questionários de Práticas e Significados (APÊNDICE B), as Entrevistas em profundidade (APÊNDICE C) e os Relatos de Experiência (APÊNDICE D). Na medida em que for necessário e as análises exigirem, discutiremos os procedimentos metodológicos utilizados.

3.2. A difícil arte de escolher a profissão: ser professor no universo do possível

A escolha da profissão nem sempre é uma tarefa fácil. Muitas variáveis estão em jogo no difícil momento dessa escolha, exigindo do pretendente uma boa dose de investimentos e de disposições em relação ao futuro, o que depende das oportunidades objetivas do grupo a que pertencem (Bourdieu, 2007). Para tentar entender essa difícil arte de escolher a profissão, estamos nos apoiando nas informações contidas nos Questionários de Práticas e Significados e nas Entrevistas.

Nos questionários, os professores foram convidados a explicitar os motivos que os levaram a escolher a docência como profissão e, nas entrevistas, a explicar mais detalhadamente os pormenores dessa escolha. As respostas foram categorizadas em unidades temáticas de significação e os resultados submetidos a um tratamento estatístico simples. Optamos por categorizar as respostas dos questionários e das entrevistas conjuntamente, devido à frequência e a recorrência dessas respostas em ambos os instrumentos. Das entrevistas e dos questionários extrairemos ainda as falas dos professores quando achamos necessário explicitar as motivações e os sentidos dessas escolhas.

Foram dadas um total de 74 respostas para a pergunta motivos da escolha da profissão. A codificação e a classificação dessas respostas em categorias apontaram para um duplo movimento no ato dessas “escolhas”, uma vez que dois núcleos de significados apareceram de forma mais evidente: a escolha por vocação e a escolha pelo acaso e pela necessidade. Vejamos a tabela abaixo.

TABELA 09: Motivação para a escolha da profissão

Categorias	Frequência	Porcentagem
Vocação	43	58,0
Acaso ou Necessidade	31	42,0
Total de respostas	74	100

Como podemos ver, 58,0% dos professores que responderam a esses instrumentos se dizem vocacionados para o magistério. Os professores que dizem ter

entrado no magistério por um acaso ou por uma necessidade somam 42,0%. Procuramos, também, agrupar as respostas mais frequentes relativas a esses dois núcleos significativos em subcategorias. Os resultados dessa contagem podem ser observados na tabela abaixo.

TABELA 10: Variáveis da escolha por vocação e por acaso e necessidade

Variáveis	Contagem	
	Frequência	Porcentagem
Vocação		
Identificava-se e admirava a profissão	18	42,0
Adora crianças	11	25,0
Para ser útil - ajudar os outros	6	13,0
Por influência da família	5	11,0
Outros	3	9,0
Total	43	100
Acaso e necessidade		
Por uma questão de sobrevivência	15	49,0
Apareceu um concurso	5	16,0
Surgiu uma vaga na escola	5	16,0
Influência da mãe e/ou professora	5	16,0
Por curiosidade	1	4,0
Total	31	100

Para a variável vocação, a resposta mais frequente foi a de que eles **identificavam-se e admiravam a profissão**. Inclui-se aí o “sempre tive vontade de ser” e o “foi um sonho desde criança”. **Adorar crianças, gostar de trabalhar com crianças, ajudar os outros** também são justificativas muito apresentadas. Devemos notar, também, que a justificativa influência da família aparece tanto com relação ao acaso e à necessidade (influência da mãe para fazer concurso, influência da família para exercer o cargo) como com relação à vocação (tinha vocação e fui influenciada pela minha mãe). Ao que parece, a influência encontra sempre o acaso e a necessidade e

alimenta a vocação ou se nutre dela. Quanto a segunda variável, as respostas ou dizem respeito diretamente à questão da sobrevivência (falta de opção, primeira oportunidade de trabalho, única opção para quem vive na zona rural, para ajudar a família) ou ao acaso (apareceu um concurso, uma vaga na escola). Mas um professor disse que escolheu a profissão foi mesmo por curiosidade.

Com base nesses dados e recorrendo, quando necessário, à fala dos professores nos propomos agora a entrar nessa complexa trama social que envolve tais escolhas.

3.2.1. A docência como vocação

A escolha do magistério por **vocação** aparece na fala dos professores como uma escolha livre e deliberada, fruto de uma decisão tramada ao longo da vida. As respostas incluídas nessa categoria estão relacionadas a um desejo, a uma vontade de ser professor (“era um sonho desde criança”, “sempre quis ser professora”...), a um dom (“eu gosto de trabalhar com crianças”, “é um dom que eu tenho desde criança”), a uma relação com a vida escolar (“eu brincava de escolinha quando era criança”, “me inspirei numa professora que tive”), e a uma relação com a família (“minha mãe e minha tia eram professoras”). Este tipo de escolha reflete uma representação social hegemônica que naturaliza o feminino na educação e cria uma lógica de predestinação para o magistério. Por outro lado, a matriz dessa escolha pode ser encontrada também na religião e nas relações parentais primárias.

A trajetória escolar dos nossos agentes, as relações de suas famílias com o mundo escolar e a crença no valor da educação se refletem nessa escolha vocacionada. Embora, como pudemos ver no capítulo II, os professores sejam oriundos das classes populares, cujas famílias são de baixa renda e pouca escolaridade, eles conseguiram construir uma trajetória escolar, produto de estratégias e de investimentos familiares que possibilitaram o acúmulo de capital educacional e cultural necessários ao ingresso no magistério. A família tem um peso muito forte nessas estratégias que vão além do investimento em educação. Através delas, diz Bourdieu (2004b), as famílias se reproduzem biologicamente e, sobretudo, socialmente. Segundo ele, as estratégias resultam das relações de força que se travam no interior desses grupos familiares,

relações que, no nosso caso, aparecem expressas nas lutas internas para definir o destino dos filhos e a carreira profissional, por exemplo.

As estratégias individuais e familiares e os investimentos demonstram, por outro lado, que esses agentes se apropriaram das regras do jogo da vida social e incorporaram o sentido desse jogo na forma de *habitus*, de disposições duráveis e transponíveis. Quem quer ganhar nesse jogo, diz Bourdieu (2004b), deve se apropriar do que está em jogo e do sentido do jogo. Por exemplo, deve aproveitar as oportunidades de estudar, de arranjar um bom emprego, as vantagens daí advindas, etc. As estratégias e os investimentos feitos, por esses professores e por suas famílias, em escolarização, para citar apenas um aspecto, indicam o domínio desse jogo e a disposição a dele participar. O ingresso no magistério reflete, portanto, essa capacidade que o *habitus* tem de orientar escolhas.

A história da professora Cristal¹ expressa bem as estratégias utilizadas por sua mãe para que ela ingressasse na profissão e nela permanecesse. Mostra também os conflitos e as lutas que permeiam essas estratégias. Desde muito jovem a professora já lecionava para alunos da comunidade onde morava. Gostava do que fazia e de suas crianças. Além de exercer a profissão nesse lugar, ela havia feito o curso de enfermagem e sonhava em ser enfermeira um dia. Eram opções viáveis. Duas profissões que se casavam com sua condição de mulher. Sua mãe, contudo, não via com bons olhos essa escolha. “A minha mãe disse não, que pra um hospital eu não ia. Ela dizia assim, no dia que eu me casar, que o marido deixasse, eu ia para um hospital, eu antes eu não ia”. Como podemos ver, a liberdade de escolha da professora ficou reduzida diante da determinação de sua mãe. A família, segundo Rabelo, (2007. p. 62). “[...] tem um papel decisivo na definição da opção profissional de um filho, pois esta serve como exemplo ou indica a carreira que ele deve ou não seguir, impondo, muitas vezes, uma profissão ou proibindo outra”.

Para garantir a carreira profissional da filha, a família de Cristal investiu em estratégias para lhe conseguir emprego e fez investimentos em sua educação. Quando o pai dela morreu, diz a professora, “Minha mãe voltou pra o município de Boqueirão e ela tinha umas amigas lá, então eu me apeguei a esses amigos de minha mãe [...]”. A sua mãe havia mobilizado sua rede de amigas e de conhecimentos para abrir um

¹ Para resguardar o anonimato de nossos professores e professoras e garantir o sigilo da informação que nos foi prestada, optamos por identificar os nossos agentes com nomes de flores, pedras preciosas e fenômenos da natureza.

espaço para a filha. Esta rede incluía uma prima da professora, sobrinha de sua mãe e também professora, que cedeu para Cristal uma turma de artes nesse município. Essa turma abriu as portas para o seu primeiro contrato como professora. “Então a secretária de educação foi vendo o meu empenho, o meu desenvolvimento com a educação, e então eles me entregaram a sala de aula sem nenhum medo”. Conseguir uma turma de alguém, apelar para a amizade no serviço público, eram estratégias plausíveis naqueles tempos de ausência de critérios sistematizados e oficiais para ingressar no magistério, sejam eles de seleção ou de formação. Logo depois Cristal cursou o Logos II² em busca de melhor qualificação. “Com dois anos conclui, fui a primeira da turma que terminei. Porque também não trabalhava fora, só fazia ensinar e estudar, e tinha minha mãe e minhas irmãs pra me ajudar né, então foi um avanço bem rápido mesmo”.

Com a professora Magnólia as coisas aconteceram de forma diferente. A sua história ilustra bem a relação entre a vocação para o magistério que ela dizia ter e as estratégias familiares que possibilitaram o seu encontro com essa vocação. “Eu tinha muita vontade de ser professora desde criança, como eu já disse né, desde criança. Eu já brincava com minhas amigas de ser, sendo professora. Ai fui estudar... E fiquei sendo professora”. Esse sonho encontrou respaldo na família, especialmente em seu pai que, embora agricultor de baixa escolarização, pensava num futuro melhor para os filhos. Como a sua condição social não permitia investimentos educacionais em todos eles, optou por investir na educação daquela que poderia realizar os seus sonhos. “O sonho do meu pai era que um dos filhos fosse professor. Só que, os meus irmãos mais velhos ele não teve condições de dar estudo. Só que eu, sendo a caçula, ele botou na escola né, era um sonho dele”.

O investimento em capital educacional além de garantir a trajetória escolar desses professores, colocando-os em condições mínimas de escolarização para o exercício do magistério, permitiu o contato desses agentes com a cultura escolar e a conseqüente descoberta da profissão e da vocação para a docência, muito embora alguns professores afirmem que essa vocação seja inata, nascida com eles, uma espécie de predestinação, de dom. Bourdieu (2001) já havia demonstrado que o dom só existe para agentes que adquiriram disposições generosas, em universos em que elas são esperadas, reconhecidas e recompensadas.

² Programa para formação em serviço de professores leigos, iniciado em 1973, implantado através de estudos por correspondência.

Desde pequenos, esses professores transitaram pelo campo educacional e marcaram as suas presenças nos bancos escolares. Um privilégio que nem todos em suas famílias tiveram. Aprenderam a conviver e a se relacionar nesses ambientes. A reconhecer a determinação em seus antigos professores, a sua dedicação e o seu amor incondicional. Trocaram experiências com eles, ajudaram-nos em seu trabalho, seguiram os seus exemplos e sentiram-se vocacionados para seguir na profissão. Como separar os aluno/as que foram e as experiências escolares que viveram do ser professor que são hoje? O professor que eles são traz muito de suas trajetórias sociais. A professora Jade, falando de uma professora que marcou a sua vida, dizia: “Como ela dava aula muito claro e tinha muito carinho eu pensava sempre ser igual a ela. [...] E eu queria ser daquela maneira, ser mais uma amiga do que uma professora”. O professor que eles são foi sendo construído em cada um deles por essa socialização prévia, bem anterior à profissão, que se processou também nos bancos escolares, nas horas alegres e furtivas do recreio, na poeira da estrada de volta pra casa, nas brincadeiras festivas de fim de tarde. Foi aí que quiseram ser, foi aí que resolveram ser. Para mim, diz a professora Sol, a docência “não foi bem uma questão resolvida, porque quando estudava comecei ajudando minha professora que trabalhava com várias séries e daí fui tomando gosto”. Foi tomando gosto, foi aprendendo, se identificando com a profissão. A vocação nasce também do aprendizado, do conhecimento e do contato com uma causa tão nobre.

A força da escola e a imagem dos professores chagavam mesmo a ocupar os espaços de brincadeira infantil. Ali exercitavam a docência, punham à prova os modelos de professor que queriam ser, forjavam significados e experienciavam práticas. No caso das mulheres, em especial, “Muito mais do que um entretenimento infantil, havia uma reprodução de um modelo de professora, de um modelo de mulher” (PINTO E MIORANDO, 2004. p. 224). A professora Brisa, por exemplo, afirma que “quando criança já gostava de brincar de escola”. Mais tarde, continua ela, “comecei a ajudar minha tia (que era professora) espontaneamente [...]”. Mas foi quando concluiu o curso de contabilidade “[...] que descobri que nasci para ser professora”. A descoberta de um dom urdido já desde a infância, brincando, sonhando. Da sua infância e de sua vivência escolar restaram, entre muitas outras coisas, o gosto pela docência.

As influências da família em termos de investimentos educacionais e de estratégias para garantir esses investimentos e, conseqüentemente, garantir melhores chances no mercado de trabalho, são determinantes nas escolhas desses professores. Por causa desses investimentos, as possibilidades de exercerem o magistério se tornaram

reais. Por conta desses investimentos puderam construir uma trajetória escolar e a partir dela conhecer o ofício, aprender a gostar da profissão e ver nascer a sua vocação. Em alguns casos, o próprio exemplo materno servia de incentivo e de estímulo. “O poder da influência (favorável ou desfavorável) da família é definitivo, podendo servir como fonte de inspiração e de ajuda, inclusive na opção pelo magistério” (VIEIRA, 2002. p. 49). Tornar-se professor é muitas vezes obra da família, do incentivo e da influência de familiares que foram ou são professores. Esta influência se dá tanto pelo exemplo, pelo contato direto com esses familiares, pelo olhar atento e curioso, como pela simples ajuda e envolvimento com a profissão do outro, como aconteceu com a professora Orquídea. “Resolvi ser professora quando ainda era adolescente. Minha mãe já atuava na profissão e eu acompanhava seus trabalhos em sala de aula e, ajudando-a, eu já me identificava com a profissão”, diz ela. Desde cedo sua mãe investiu nesse aprendizado direto da profissão, trouxe-a consigo, iniciou-a na profissão.

Nas experiências de vida, vividas na família, nas salas de aula como aluno e nas horas de lazer infantil encontramos *habitus* orientando escolhas. Nestas mesmas experiências “[...] encontram-se as raízes, ou vestígios da lógica de um *habitus* professoral” (SILVA, 2003. p. 85) que implicam diretamente na maneira como esses professores significam a profissão e orientam as suas práticas. Como diria Bourdieu, “o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares [...], o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores [...]” (BOURDIEU, 1983d. p. 80).

É preciso notar ainda que, para alguns professores, a identificação com a profissão, o tomar gosto por ela e a descoberta da vocação, só ganhou evidência depois do ingresso no magistério. Quando do ingresso na profissão não haviam, ainda, despertado para esse dom. Entraram mesmo por falta de opção, mas logo se descobriram gostando do que estavam fazendo. Outros professores afirmaram que tinham vocação para a docência mas reconheceram que a facilidade de encontrar emprego nessa profissão foi um grande estímulo. Em ambos os casos a opção pelo magistério reflete as regularidades sociais desse grupo de professores, as estratégias pessoais e familiares para adquirir capital suficiente e necessário para ingresso nessa profissão. A professora Acácia afirma que “[...] apesar de ter um pouco de vocação, essa era uma das melhores profissões para quem morava na zona rural”. Ela conhece o sentido do jogo e investiu nele. A professora Sol, por sua vez, afirma que no princípio

“[...] não foi bem uma questão resolvida, porque quando estudava comecei ajudando minha professora que trabalhava com várias séries e daí fui tomando gosto”. É de se imaginar que sua mãe não foi contrária a essa iniciação. Ela entrevia possibilidades nesse aprendizado.

A vocação, como motivo da escolha pela docência, exprime também uma regularidade estruturante do ser professor, como foi possível observar no capítulo I. A idéia de vocação para a docência acompanhou de perto o processo de constituição da profissão docente no Brasil, especialmente a partir do ingresso gradativo das mulheres na docência primária e sua conseqüente feminilização. A associação entre o ser professor e a vocação, o dom para exercer a profissão, se incorporou de tal maneira ao imaginário cultural que hoje ainda alimenta o discurso dos professores e orienta as suas práticas. Converteu-se em estrutura estruturante da condição docente, das maneiras de percepção e apreciação desses professores.

3.2.2 A docência como obra do acaso e da necessidade

A escolha do magistério por acaso ou necessidade expressa de maneira mais significativa a condição social desses professores e a necessidade de entrar no mercado de trabalho para fazer frente às lacunas dessa condição. Expressa um não desejo deliberado, uma não escolha. As respostas para essa categoria se referem à falta de opção de trabalho, a uma oportunidade que apareceu por acaso e à necessidade de ajudar a família.

Num município onde as opções de emprego são escassas e a vida no campo é difícil e incerta, sujeita às intermitências do tempo e à escassez de recursos, a profissão docente aparece como uma opção de sobrevivência e, ao mesmo tempo, de distinção social. A entrada para o magistério, além de assegurar recursos materiais num ambiente adverso, possibilita a aquisição e mesmo a ampliação de capital social enquanto pertença a “[...] uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-relacionamento [...]” (BOURDIEU, 1998. p. 67). Em outras palavras, permite a integração desses agentes a um grupo, dotados de propriedades comuns e unidos por relações permanentes e úteis. A profissão docente, afirma Valle, “[...] figura entre as carreiras valorizadas socialmente, porque combina um certo *status*

profissional com estabilidade de emprego [...], colocando os professores ao abrigo das flutuações do mercado” (VALLE, 2006. p. 181). E pode servir também, segundo a autora, de lugar de passagem, de trampolim para algumas funções administrativas.

Ainda que por acaso ou por forças das circunstâncias, a escolha da docência aparece como produto de um *habitus* que permite reconhecer o jogo da vida social e nele jogar. Segundo Bueno,

As condutas similares e de certo modo coesas, que são explicitadas quanto à escolha, permite assim supor a mediação de determinados *habitus* relacionados aos processos de distribuição social dos indivíduos, no âmbito do qual se encontra a questão do destino profissional (BUENO citada por SILVA, 2003. p. 74).

Sem investimento em capital escolar (investimento familiar e dos próprios professores), ser professor não passaria de um sonho, um sonho curto diante das crescentes exigências de formação. A professora Magnólia tornou-se professora porque o seu pai investiu em seus estudos, a despeito dos irmãos que não puderam estudar. Seguiram eles a profissão do pai agricultor. Foi preciso também desenvolver estratégias para participar desse jogo com chances de sucesso, ou seja, garantir condições de empregabilidade e de acesso ao mercado de trabalho. Nesse sentido vale o apego às amizades e às influências políticas. Magnólia se apoiou em um antigo professor que lhe estimulou a continuar os estudos e lhe abriu as portas do magistério. Em casos mais extremos, vale mesmo a autoridade materna ou paterna e a pressão familiar para fazer concurso (caminho esse que exige novas estratégias – financeiras, de economia doméstica e de tempo) ou assumir alguma turma deixada por uma professora conhecida.

O caso da professora Estrela mostra bem esse tipo de pressão. Ao dizer dos motivos de sua escolha, a professora admite a força da sua mãe nesse momento. “Na realidade foi por um acaso. Fiz o concurso obrigada pela minha e quando me dei conta tinha passado e estava com uma grande tarefa a ser cumprida. Então era o jeito encarar o que estava por vir”. Embora não quisesse ser, a professora estava apta, dispunha dos capitais necessários para participar do concurso, coisa que os irmãos de Magnólia não possuíam. Por outro lado, sua mãe tinha clareza da oportunidade que o concurso representava e sabia que a filha não podia desperdiçar essa chance. Obrigou-a, como

Estrela afirmou. Usou de sua autoridade como recurso estratégico para garantir o acesso da filha ao mercado de trabalho.

A fala de Margarida é também muito sugestiva. Ela nos mostra o complexo jogo social no interior do qual se deu a sua escolha.

Olhe. Essa profissão eu não escolhi assim... Foi por falta de oportunidade. Porque você sabe, quem mora na zona rural não tem muito o que escolher. Então eu terminei o primeiro grau. Ai, como minha mãe não deixava eu sair pra Campina pra dar continuidade aos estudos... Pra ir pra outra cidade, no Rio de Janeiro ou São Paulo muito pior. Então, naquele tempo era muito fácil a pessoa ser professora. Ai uma colega minha que era diretora da escola, muito conhecida minha, arrumou uma turma aqui bem pertinho e eu comecei a ensinar.

Sua mãe não lhe permitiu maior investimento educacional. Temia a distância e houve uma época em que a mulher não precisava mesmo de muito estudo. Mas ela já havia concluído o 1º grau, o suficiente na época para ser professora. Na verdade, não tinha mesmo muita opção, diz ela. Por outro lado, a estratégia de conseguir uma colocação, uma turma para lecionar, pela amizade e pelo conhecimento, poderia resolver o problema, e ainda melhor, perto de casa. A estratégia surtiu efeito. Na época era fácil, diz Margarida. Não precisava fazer concurso, nem ter pedagógico ou curso superior. Além do mais, ela conhecia o secretário de educação que tinha sido diretor da escola onde ela havia estudado. “Ai eu não tive dificuldade pra arrumar essa turma. Me encaixei e fui logo contratada pela prefeitura”, conclui.

A escolha da profissão docente aparece, nesse caso, como uma oportunidade, como uma oportunidade num mundo de poucas opções, como estratégia para conservar ou mesmo adquirir uma nova posição social. O ingresso nesse grupo profissional e não em outro qualquer é produto do lugar social que ocupam e do jogo que é aí jogado, da incorporação das regras desse jogo na forma de *habitus*. Segundo Bourdieu, a avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação contextualizada (como a escolha da profissão, por exemplo) faz intervir

[...] todo um corpo de sabedoria semiformal, ditados, lugares comuns, preceitos éticos [...] e, mais profundamente, princípios inconscientes de *ethos*, disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina as condutas “razoáveis” ou “absurdas” (as loucuras) para qualquer agente submetido a essas regularidades (BOURDIEU, 1983d, p. 62-63)

O caso da professora Amarílis é bem parecido. Ela havia estudado até a 8ª série e havia feito um concurso para telefonista. Antes de assumir a nova função, surgiu uma vaga de professora em sua comunidade e ela assumiu a turma. “Eu tinha feito o concurso pra telefonista e lá não tinha. Quando surgiu uma vaga para telefonista, que botaram um telefone lá, aí eu já tava como professora e não quis mais sair”. O jogo da vida social está presente, por intermédio do habitus enquanto sentido do jogo, nessas estratégias. “Os grandes negociadores são aqueles que sabem tirar o melhor partido de tudo isso” (BOURDIEU, 2004b. p. 89). Amarílis afirma que nunca pensou em ser professora, que esse era um sonho de sua mãe, não seu. Que o único incentivo para elas ser professora vinha mesmo de sua mãe. “Acho que era o sonho dela ser e não teve chance, e aí ela... Era a minha mãe quem me incentivava mais, não tinha outras pessoas não”.

A escolha da profissão é produto das estratégias (individuais, familiares) utilizadas no jogo da vida social. Uma atitude, uma conduta razoavelmente ajustada à situação. Sem capital econômico e cultural suficiente que permita aos nossos agentes alçar vãos mais altos (ser médico, advogado, ou dentista) uma boa estratégia de reprodução biológica e social é ingressar na profissão docente. Esta garante capital econômico compatível com a manutenção de sua posição social (e mesmo a possibilidade de ascensão em alguns casos), permite a integração desses agentes em um grupo e, portanto, garante a eles uma identidade profissional e reconhecimento, ampliando o seu capital social, além de possibilitar a ampliação de seu capital cultural através dos processos de formação continuada a que estão sujeitos.

A professora Lis reconhece que a sua escolha profissional possibilitou a ela ampliar o seu capital cultural. A muito afastada de qualquer processo formativo sistemático, ela admite que “[...] através da minha profissão tive mais oportunidade de estudar”. Uma outra professora admite que o ingresso na profissão possibilitou a ela cursar o ensino superior e concluir o Curso de Pedagogia. Isso ampliou seu capital

cultural – “Estudei aqueles livros de 0 a 6 anos de psicologia, Piaget, Paulo Freire, essas coisas foram mudando a minha vida, como mulher, como profissional, como mãe, foi tudo”. Uma recompensa certamente. É preciso mesmo saber tirar o melhor proveito neste jogo difícil.

3.3. Ser professor: a representação e suas dimensões

Nesta seção, apresentaremos a estrutura da representação social da docência construída pelos nossos professores, considerando as suas dimensões e os elementos que a constituem. Discutiremos a composição desse conteúdo representacional de maneira articulada com o conceito de *habitus*, procurando demonstrar que o ser professor é produto de regularidades sociais e profissionais que orientam esses agentes em seus locais de vida e de trabalho. Nas experiências de vida, nas regularidades da vida social expressas na forma de *habitus*, encontram-se elementos que irão compor o *habitus* professoral, regularidades que serão enriquecidas e aprimoradas com as experiências vividas na própria profissão, ajudando a compor as representações e as práticas desse grupo de professores.

No capítulo I, procuramos fazer um percurso pela história da profissão docente no Brasil para mostrar, apoiados, também, em pesquisas recentes, que essa longa história criou regularidades estruturantes do ser professor e construiu representações hegemônicas sobre a docência. Estas regularidades e representações continuam orientando os discursos dos professores sobre a sua profissão e alimentando as representações sociais do ser professor. No capítulo II, construímos um perfil dos professores de nossa pesquisa e investimos no conhecimento de sua origem social e do seu estilo de vida. Por esse caminho, foi possível compreender a complexidade da trama social que envolve a escolha da profissão e entender como a trajetória social desse grupo de professores permeia o seu *habitus* professoral e os conteúdos representacionais do ser professor. Agora é hora de investir nesses conteúdos que dão forma à representação.

Procuramos acessar essa representação e os seus conteúdos representacionais a partir das informações que recolhemos através dos questionários, das entrevistas e dos relatos (APÊNDICES B, C e D). O tratamento do material foi feito a partir da análise

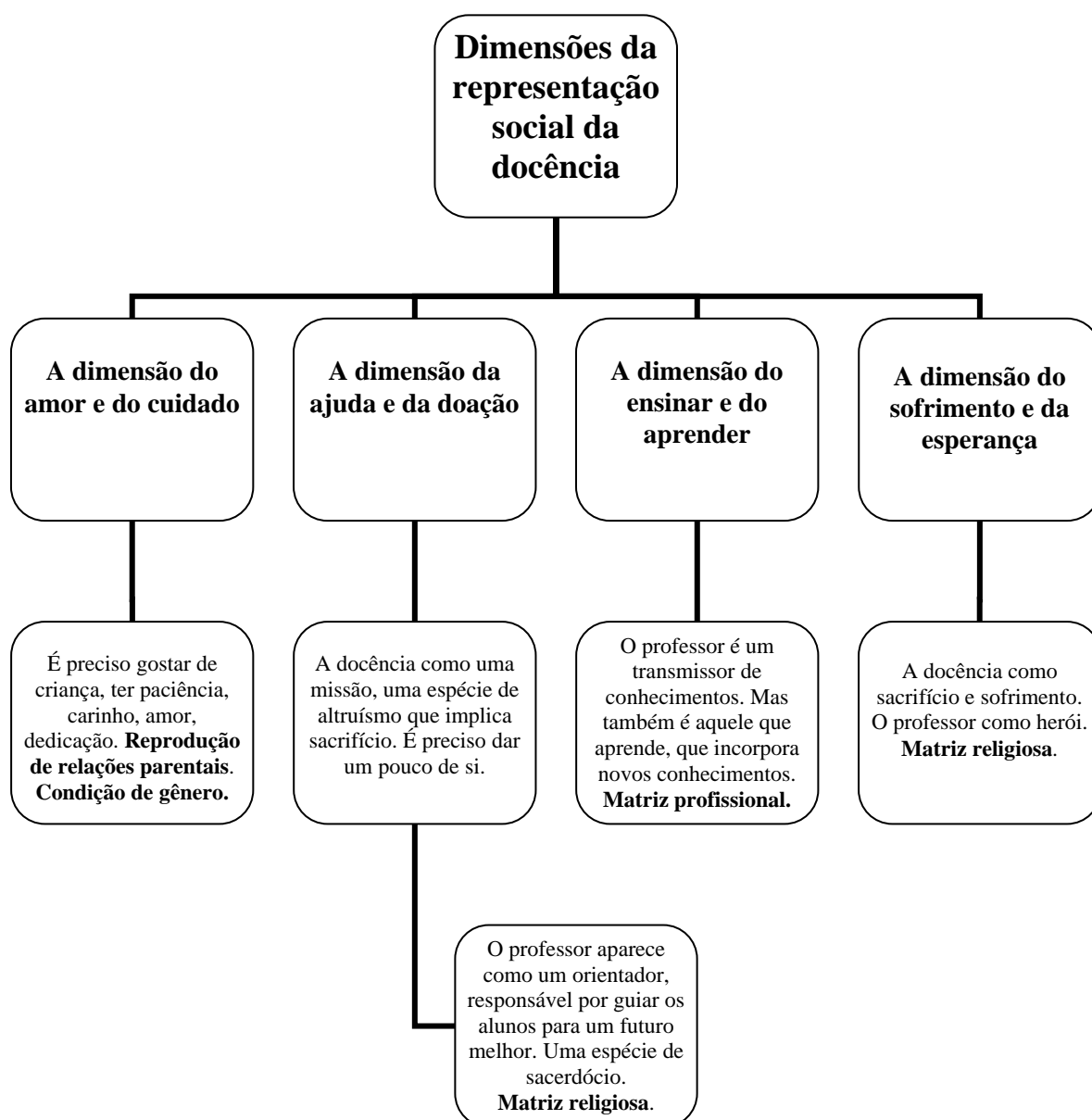
temática de conteúdo. Neste momento, estivemos novamente atentos à presença dos núcleos de sentido ou temas que pudessem ser extraídos dos discursos dos professores relacionados diretamente com o nosso objeto de estudo. Uma questão central nos orientou na busca desses núcleos: queríamos saber o que é ser professor para os nossos professores. Em busca dessa informação e dos significados a ela agregados, procuramos nesses discursos as referências explícitas ou implícitas a respeito desta questão. Em seguida classificamos e agregamos os resultados obtidos e construímos categorias de análise a partir das quais especificamos ou nomeamos os nossos temas ou, como queria Bardin (1995), as unidades de significação que se libertam do texto estudado. As falas das professoras, por sua vez, nos ajudaram a anunciar e dar sentido a esses núcleos de significado.

Para os professores do município de Queimadas, na Paraíba, o ser professor se apresenta como uma entidade multifacetada, implica mesmo na existência de distintos núcleos significativos que se articulam para compor esse profissional. Estas dimensões longe de representarem uma dissensão ou uma fragmentação da imagem do professor, estão profundamente articuladas entre si para compor um significado coeso da profissão e garantir princípios de ação. Identificamos pelo menos quatro desses núcleos ou dimensões (como iremos chamá-los daqui por diante) que entram na composição representacional do ser professor para os professores participantes: **a dimensão do amor e do cuidado**, a mais forte das quatro e base para as demais; **a dimensão da ajuda e da doação**, a **dimensão do ensinar e do aprender** e a **dimensão do sofrimento e da esperança**. Estas dimensões da representação social da docência estão ancoradas nos esquemas de percepção e ação do grupo e em elementos do imaginário social e cultural circulantes. No discurso dos professores sobre o ser professor encontramos referências ao ambiente familiar e à reprodução de elementos parentais, tão comum dos ambientes provincianos onde predominam as relações primárias de parentesco e amizade, ao universo religioso, profissional e à condição de gênero dos professores.

Ser professor é, antes de tudo, ter amor pelo que faz, ser zeloso e cuidadoso com a profissão e, principalmente, com os alunos, objeto dos seus esforços. Além do amor, a docência é, também, doação e ajuda. O professor não só ama e cuida, mas também deve se doar ao que faz, por o seu trabalho a serviço daqueles que precisam. O professor como orientador (para a vida), como psicólogo que escuta e como portador de uma missão, expressa essa dimensão. Por outro lado, ser professor é estar aberto a uma

constante aprendizagem, seja do ofício, seja das lições de vida. O professor não é apenas o que ensina mas aquele que também aprende. Por fim, ser professor implica em sofrimento, em sacrifício, implica em reconhecer e admitir que a profissão é “espinhosa” e difícil. Essa dimensão representacional coloca o professor na qualidade de um herói dedicado. Na figura a seguir apresentaremos de forma esquemática essas dimensões.

FIGURA 01: As dimensões da representação social da docência



3.3.1 A dimensão do amor e do cuidado

Ser professor pressupõe, antes de tudo, gostar de crianças, ter paciência, carinho e amor por elas. O professor é antes de tudo um pai ou uma mãe zelosa, ou mesmo um amigo/a paciente que ama e cuida. A dimensão do amor e do cuidado aparece, portanto, como a dimensão de significado mais forte da profissão. Em torno dela a docência ganha corpo e consistência. Ela é mesmo uma condição inerente ao professor, especialmente àqueles que lidam com crianças. Esta dimensão oferece ao professor elementos importantes para que ele possa pensar a profissão, agir em seu interior e lidar com ela. Ela dá sentido à profissão, permite aos professores suportar as dificuldades inerentes ao ofício e orienta as suas práticas cotidianas no trabalho. Fornece, também, elementos para a construção de sua identidade profissional, pois, à medida que reconhecem e elegem o amor e o cuidado como um princípio inerente ao ser professor e, portanto, ao grupo profissional, se fortalecem enquanto grupo e reforçam os princípios dessa identidade.

A dimensão do amor e do cuidado e os conteúdos representacionais a ela associados (carinho, dedicação, amor, paciência, dom, vocação), aparece como produto de uma negociação desses profissionais com outras instâncias de sua vida social. Os conteúdos dessa dimensão representacional estão fortemente ancorados nas condições de gênero, nas experiências formativas e profissionais, na condição religiosa e na origem familiar desses professores. As experiências vividas nesses lugares e sob essas condições fornecem elementos que se aderem ao *habitus* professoral e influem diretamente sobre a natureza e o conteúdo dessa representação. Por outro lado, essa dimensão expressa, também, uma regularidade estruturante do ser professor cujas raízes são antigas, remontam à longa história de constituição da profissão docente no Brasil e do seu processo de feminilização. Amor e cuidado passaram a ser condições inerentes do ser professor, se aderiram ao *habitus* professoral como um dos seus elementos mais fortes e continuam orientando as práticas e as representações dos professores.

Amor, cuidado, carinho, paciência. Sem tais condições ou atributos, ser professor parece impossível. Sem tais atributos a profissão se tornaria insuportável, um tormento na vida desses indivíduos. Diante das dificuldades enfrentadas na profissão e do sofrimento físico e emocional que tais dificuldades produzem no professor, o amor, o cuidado e o zelo pelas crianças parecem servir de apoio, de amparo para esses

profissionais. Esta dimensão fornece, primeiramente, uma **base de sentido** para a profissão, permitindo que o professor possa lidar com a complexidade do ofício. A professora Margarida expressa esse sentimento. Ela considera que ser professor não é fácil e que sem amor seria ainda mais difícil suportar a dureza da profissão. “Eu digo que é um trabalho árduo, é complicado, mais que com amor e paciência a gente supera”. Amor e paciência são requisitos essenciais do ser professor. Sem tais atributos o professor seria um profissional incompleto. “A pessoa trabalha por necessidade, como é o meu caso, mais se a gente não botar o amor acima de tudo, não é fácil”, conclui Margarida. A professora não é a única a reconhecer que a profissão é difícil e “espinhosa”. Estes professores sabem bem das dificuldades que enfrentam. As pressões e as cobranças, a condição das escolas e a falta de material didático, o descaso dos alunos e de seus pais, os baixos salários, o isolamento e a solidão dos que trabalham distantes e sem acompanhamento. Lidar com condições tão adversas requer realmente uma boa dose de amor e de dedicação. Precisam mesmo dessa motivação para continuar na profissão. A falta de interesse, o descaso dos governantes e a falta de participação familiar na educação dos filhos entristecem a professora Rubelita. Contudo, ela “[...] não tira nossa força de vontade de vermos a alegria estampada nos rostos de nossos alunos”. O amor pelos alunos e o prazer de ver os seus esforços rendendo frutos reforçam a sua importância e dão dignidade ao trabalho.

Além de permitir ao professor lidar com as dificuldades, esta dimensão aparece, também, como **elemento motivador** dos professores. Na ausência de uma motivação externa, de ordem material ou mesmo social (reconhecimento, apoio, incentivo, condições de trabalho, etc.), os professores buscam na sua dedicação, no amor, no gosto de trabalhar com as crianças a motivação necessária para seguir na profissão. Fazem mesmo dessas qualidades atributos inerentes à profissão, aparecendo em suas falas como um predicado inato ao ser docente. É o amor e a dedicação que oferece aos professores a motivação necessária para lidar com o fracasso do seu aluno e, portanto, com o seu próprio fracasso; que o torna feliz e realizado quando seu aluno progride e atinge as metas desejadas, que mantêm as chamas da esperança acesas mesmo em meio a tantas adversidades. A professora Jade reconhece que o fracasso e o sucesso fazem parte do trabalho do professor. Para ela, o ruim de ser professor é “quando a gente trabalha, tem um objetivo com uma criança e chega ao final e aquela criança não corresponde àquele objetivo. A gente fica triste, tanto com a gente como com a criança”. A mesma professora relata uma experiência sua com uma aluna que não

conseguia aprender a ler e diz como investiu amor e paciência por todo um ano nesse trabalho. Ao final, ainda descrente, pediu que a aluna lesse uma carta que havia sido endereçada a ela.

Agora leia pra mim essa carta. Era uma carta (que um) coleguinha tinha feito pra mim. E ela leu. Isso agente ficou todo emocionado na sala. E ela de repente disse assim: tia, eu sei ler num sei? Eu digo, sabe! E como foi que eu aprendi? Eu digo eu não sei Diana, você aprendeu! E ela começou a chorar. Eu me arrepio toda, tá vendo. E agente acabou chorando, tanto eu como alguns colegas dela e ela. Foi uma surpresa, a experiência mais linda que eu tive na minha vida. Até hoje, sala de aula eu jamais vou esquecer esse momento. [...] Isso me deixou super feliz (Professora Jade).

Essa alegria, fruto de um amor dedicado, de um prazer de trabalhar pacientemente com as crianças e ver a sua evolução, motiva os professores, fazem-nos acreditar ainda na profissão. Para Turmalina, ser professora ainda vale a pena “porque gosto muito de criança e também da profissão a qual escolhi para exercer e que faço com muito desempenho e amor”. Ao incorporar tais sentimentos, os professores definem os contornos de sua profissão, estabelecem os seus limites e possibilidades. Tais contornos servem de base motivacional para o exercício do ofício, permitem que os professores mantenham abertas as perspectivas de futuro e continuem investindo na profissão.

Para algumas professoras essa dimensão aparece na forma de uma **vocação**, ora como um chamamento a desempenhar uma atividade para a qual foram destinadas, obedecendo a uma lógica da predestinação, ora como tendência, aptidão inata ou mesmo um **dom** para tal. Em ambos os casos o amor e o cuidado são a mola propulsora dessa vocação. “O magistério aparece e se desenvolve aqui como um desejo, uma vontade, um sonho acalentado desde a mais tenra idade. Seriam, portanto, portadores de certas qualidades inatas que os habilitam e os chamam para a docência” (CAMPOS E ANDRADE, 2006a. p. 4). Que qualidades seriam essas? No discurso dos professores, para além da formação, dos saberes e das práticas aí apreendidos, ser professor requer outras qualidades que precedem a formação e independem dela. Os discursos mostram que os professores separam as qualidades e habilidades necessárias ao bom professor:

de um lado aquelas adquiridas na formação, do outro, aquelas que parecem inatas, próprias deles, adquiridas na experiência, na vida. A professora Frésia é que nos diz:

Tendo ele que mostrar-se apto a sua função não basta ser erudito; é preciso ensinar, realizar com amor e paciência sua missão, transmitindo não apenas os conhecimentos formais advindos de sua formação, mas também sua experiência de vida que é chamada singelamente de sabedoria.

Amor, paciência e cuidado são atributos do professor, são saberes adquiridos nas experiências de vida e de trabalho que se sobrepõem àqueles adquiridos nos processos de formação. Não que esses saberes sejam negados. Na verdade eles são secundarizados no momento em que o mais importante, até para por em prática tais saberes e práticas sistematizadas, é a disposição, o desprendimento afetivo, o amor e o gosto pela profissão. Aqui, os professores se colocam numa aparente contradição. Nos seus discursos, a idéia do amor, do cuidado e da vocação como base da docência fica evidente, é na verdade o elemento mais forte. Mas, por outro lado, não deixam, também, de reclamar para si a necessidade de formação especializada. Uma contradição que se resolve. É preciso formação técnica e eles estão dispostos a dedicar tempo a essa formação, mas, antes de tudo, é preciso amor pela profissão. Sem tal requisito qualquer formação carece de sentido. A um bom professor “[...] não basta apenas um diploma, é necessário mais que isso, é preciso que ele converse e faça um acompanhamento escolar para ajudar seus alunos” (Professora Íris).

A idéia de vocação e, portanto, da posse de uma aptidão para o magistério, de habilidades inatas para o exercício da profissão, tem raízes profundas na condição de gênero desses professores, especialmente nas mulheres, na sua condição feminina e no seu trânsito permanente entre o lar e a escola. Na condição feminina e no lar incorporaram disposições que, forjadas nas práticas cotidianas e alimentadas por discursos instituintes dessas condições, foram incorporadas à profissão, à lógica do *habitus* professoral, influenciando diretamente sobre as práticas docentes e as representações. Os espaços sociais por onde transitam “[...] parecem tentar imprimir, moldar em seus corpos disposições, atitudes, hábitos, comportamentos que, em um dado instante e local social, são vistos como compatíveis à docência” (MONTAGNER, 2004, p. 209). Cerisara (2002), afirma que a relação casa – escola, por ser demasiado próxima

no trabalho docente, implica numa troca constante de significados, saberes e práticas entre essas duas instâncias de vida e de trabalho social. A maternagem, enquanto processos sociais de cuidado e educação de crianças, e as próprias características do trabalho doméstico “[...] têm sido encontradas no trabalho escolar desenvolvido pelas professoras, principalmente as de 1ª à 4ª série do ensino fundamental [...]” (CERISARA, 2002. p. 38). Diferentemente da maternidade, enquanto condição biológica, a maternagem implica na transposição do amor e do cuidado maternos para o trabalho docente. Estas características, naturalizadas pela socialização, aparecem como uma vocação para o trabalho docente, como um dom.

Assim, a vocação implica na existência de um dom, de tendências inatas para o exercício de certas ocupações. A professora Cristal, diz que é bom ser professora, mas na hora de dizer o porquê, ela fica em dúvida. “Porque eu acho que... num sei... acho que foi o que eu quis mesmo, é um dom meu”. Ribeiro (2003), afirma que a vocação está tão incorporada aos discursos dos professores que é capaz de sintetizar tudo e não dizer nada. A vocação aparece como um álibi para não refletir, por exemplo, sobre as difíceis condições da escolha profissional. Para Cristal, o dom pareceu um álibi perfeito.

Na docência, vocação e dom se expressam no sentimento, na dedicação ao trabalho, no amor e no cuidado. O dom implica certo desprendimento de interesses mesquinhos e aparece como doação de si mesmo e de suas potencialidades aos outros. Adquire conotações religiosas, incorporadas pelos professores na experiência de vida no interior desse campo, elementos estes que são oportuna e inconscientemente transpostos para a profissão. O dom de ensinar, o dom de ajudar aos outros por intermédio desse trabalho. Bourdieu (2001) procura desmistificar essa ideologia do dom ao afirmar a sua ambigüidade. Ele é, por um lado, um ato desinteressado, uma generosidade gratuita que não requer retorno e, por outro, não exclui a lógica da troca e da recompensa, embora esta não possa tornar-se uma verdade pública. Essa dupla verdade do dom, afirma, aparece como uma mentira para si, individual e coletiva. O dom como uma atitude de doação incondicional esconde na verdade o desejo, a necessidade e a vontade de recompensa. Para o autor, “[...] o dom como ato generoso só é possível para agentes sociais que adquiriram disposições generosas, em universos em que elas são esperadas, reconhecidas e recompensadas [...]” (BOURDIEU, 2001. p. 236). O amor e o cuidado como princípios da vocação docente, de um dom inerente a esses profissionais, implicam realmente recompensas. Acreditar que tem um dom e uma vocação permite aos professores suportar as dificuldades da profissão e lidar com as situações difíceis do

seu trabalho. É mesmo “[...] elemento motivador, ativador do desejo e do prazer numa profissão que aparece como difícil e espinhosa” (CAMPOS E ANDRADE, 2006a. p. 5). Além do mais, implicam em reconhecimento social na profissão, valorização social (ALBUQUERQUE, 2005) e princípios de identidade profissional. “[...] quem dá e quem recebe estão preparados, por todo o trabalho de socialização, para entrar sem intenção nem cálculo de lucro na troca generosa, para conhecer e reconhecer o dom no que ele é [...]” (BOURDIEU, 1996b. s.p.). A generosidade, a bondade e a entrega, que aparecem na forma de dom e de vocação, são elementos representacionais que se encontram enraizados no *habitus* professoral, são uma regularidade estruturante da profissão.

3.3.2 A dimensão da ajuda e da doação

A idéia de ajuda e doação está muito presente nos discursos dos professores. Depois do amor e do cuidado, e como complemento dessa dimensão, ser professor implica antes de tudo desprendimento, doação aos outros. Isso coloca o professor como um profissional de ajuda, o que requer sacrifício. A docência aparece, nesse caso, como uma missão que os professores devem cumprir, e toda missão requer amor e dedicação, vocação antes de tudo, esforço e doação.

As raízes dessa dimensão se encontram imbricadas na condição social desses professores e no seu estilo de vida. Ela passa a fazer sentido a partir do momento em que os professores conhecem o seu lugar de vida e de trabalho e o lugar social dos alunos, perspectiva essa que aproxima esses agentes física e emocionalmente. Há mesmo entre eles certa cumplicidade quanto às suas condições objetivas de existência, marcadas pelas dificuldades e pelas adversidades. Embora distintos pela posição que ocupam nesses espaços, esses agentes estão sujeitos a condições muito próximas e se reconhecem na trama relacional desses espaços. Incorporar a ajuda e a doação como dimensão do ser professor é reconhecer essas condições, as suas e as dos outros, e se dispor afetiva e emocionalmente a entrar nesse jogo, a intervir nele na forma de ajuda e doação. A professora Amarílis, do seu lugar de mulher, de mãe e de professora, enxerga com tristeza a condição de vida de seus alunos.

Eu tive aluno de na hora que ele chega dizer Tia, eu to com fome, quero ir pra casa porque eu to com fome. De eu perguntar, você tomou café hoje e ele não, eu não tomo café porque na minha casa não tem café, meu pai não compra pão porque não tem dinheiro. E aí dói. A gente não pode ajudar a todos porque a maioria está nessa situação” (Professora Amarílis).

O conhecimento da condição social dos alunos coloca o professor numa situação difícil, como a que nos relatou Amarílis. Ele não pode ser apenas um profissional que transmite conhecimento e saber sistemático. Para além dessa função, reconhecida como necessária, os professores precisam investir nessa outra dimensão do ser professor. Do seu lugar de vida e de profissão, as experiências vividas e acumuladas ao longo do tempo, acabam contribuindo para a “[...] formação de uma cultura sobre os modos dos professores efetivarem seu trabalho [...] que se manifestam por intermédio de um *habitus* profissional” (SILVA, 2003. p. 93). As maneiras de ser e de fazer docente devem muito a essas experiências e a essa cultura acumulada.

Os professores conhecem bem de perto os seus alunos. Sabem que tais alunos precisam de ajuda se quiserem ter um futuro melhor (não entrar nas drogas, ser um bom cidadão, etc.). Reconhecem de seu lugar e de sua experiência, as dificuldades que eles enfrentam, dificuldades que seriam ainda piores sem a sua ajuda e sem a sua doação. Daí o trabalho adquirir ares de uma **missão**. A professora Íris reconhece que o “bom professor não é apenas o que ensina, é o que auxilia, o que ajuda os pais a educar, o que influencia [...]”. Na sua fala é possível ver a sua enorme preocupação com a influência que ela pode exercer sobre o aluno e sobre a sua vida, com a ajuda que ela pode fornecer aos pais na preparação de seus filhos para o futuro.

Os professores têm clareza do descaso da maioria dos pais com a educação dos filhos³ e das más influências a que estes estão sujeitos. Como mães e professoras, é seu papel ajudar essas crianças. O discurso dos professores é rico em reconhecimento de que os pais estão pouco preocupados com a educação dos filhos. Afirmam mesmo que, para os pais, educar é tarefa da escola e do professor e, portanto, são poucos os que

³ Sobre a imagem que estes professores constroem a respeito dos pais de seus alunos e dos próprios alunos consultar: CAMPOS, Jameson Ramos; ANDRADE, Erika dos Reis G. **Meus alunos e seus pais: o professor e os dilemas da profissão**. IN: XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – Anais. Maceió; AL, 2007.

acompanham os filhos. Cobrança e incompreensão acompanham esses professores. Este descaso, como eles mesmos afirmam, aumenta a sua responsabilidade e reforça ainda mais a idéia de ajuda e doação às crianças. Para eles, a ajuda e a doação aparecem mesmo como um componente intrínseco do ser professor, faz parte do ser e do estar na profissão. Essa ajuda com ares de missão tem tanto uma dimensão religiosa (aparece como ajuda ao próximo) como uma dimensão social (preparar o aluno para a vida, para uma profissão, para ser um cidadão crítico e responsável). Essa idéia de missão pressupõe reconhecer as dificuldades e o estado de risco de seus alunos. Pressupõe reconhecer o estado de desajustamento social e moral de que são vítimas essas crianças e a dificuldade de lidar com elas em sala de aula. Novamente, é preciso ter amor pela profissão, é preciso doar-se em forma de ajuda, desdobrar-se para cumprir essa nobre missão.

Aqui, a profissão assume mesmo ares de sacerdócio. A sua missão é tanto social (formar o ser social, o profissional) como humana, voltada para o homem, suas fragilidades e idiosincrasias. A professora Brilhante diz que o que a estimula a continuar na profissão “[...] é poder saber que posso ajudar crianças a tomarem outro rumo que o mundo em si oferece, como drogas, prostituição...”. Margarida, por sua vez, afirma que “[...] quando a gente consegue resgatar uma criança que tava totalmente despreparada, com outras mentalidades bem diferentes e a gente consegue trazer essa criatura para o caminho do bem [...] é muito gratificante, é como se a gente fizesse eles enxergar. Uma nobre profissão a do professor. Ele tem um dever a cumprir. “Em um mundo globalizado no qual vivemos, é necessário estar em constante vigilância, quase num exame diário do cumprimento do dever, para conduzir bem cada aluno [...]” (professora Dália). Uma enorme responsabilidade recai sobre os ombros do professor já que o seu trabalho “[...] pode fazer viver ou morrer não apenas o futuro cidadão, mas também o homem” (SILVA, 2004. p. 110). Louis Marmoz expressa bem essa dimensão do ser professor a partir das imagens que esses atores projetam no espelho:

O professor é um lutador, voluntário ou não, fatigado ou não; é encarregado – e crê muitas vezes desejá-lo – de lutar pelos outros, de superar-se a si próprio para ajudar os outros a ultrapassarem-se, para transformar a sua realidade e a da sociedade. Nessa luta, é levado a servir, a responder a múltiplas exigências e também a esquecer a sua própria existência; servidor transcendido, torna-se herói (MARMOZ, 1993. p. 22).

O caráter de missão que a profissão assume, ora social, ora religiosa, expressa um movimento representacional que decorre da fragmentação de elementos originários dos processos formativos pelos quais passaram. Ao incorporarem o discurso científico que aponta para a dimensão transformadora da profissão e atribui ao professor um papel ativo nesse processo, os nossos agentes fragmentam esses discursos à medida que os incorporam em seus esquemas de percepção preexistentes. Nesse movimento, minimizam e mesmo excluem do seu universo representacional uma dimensão importante desses discursos, justamente aquela que se refere à função social de sistematização dos conhecimentos e ao papel do professor nesse processo que é o de ensinar um conhecimento sistematizado. Essa negociação conflituosa se dá primeiramente com a dimensão humana e religiosa que fundamenta a missão do professor. A transmissão de conhecimentos aparece como uma irmã menor da força humanitária do trabalho docente. Essa parece mesmo impedir que essa dimensão formativa se expresse. A negociação se realiza também com a dimensão social do trabalho missionário do professor. Formar cidadãos críticos, preparar para o futuro, requer orientação, exige um professor orientador, mais que um transmissor de conhecimento. Essa negociação expressa, enfim, uma resistência ao novo da formação, ao que é estranho à maneira tradicional de ser e estar professor. O processo de ancoragem do novo está repleto de resistência, de proteção contra as ameaças de cisão do grupo e de suas identidades.

O caráter missionário da docência aparece como um elemento estruturante do ser professor, como pudemos ver no capítulo I desse trabalho. Construída historicamente, a idéia de missão e de sacerdócio acompanhou de perto o processo de construção da profissão docente e esteve muito ligada ao ingresso das mulheres na profissão. Serviu mesmo de justificativa, de discurso para garantir o ingresso contínuo das mulheres no ofício e se incorporou como elemento do *habitus* professoral, princípio gerador e estruturador das práticas e das representações do ser professor.

A idéia de ajuda e de doação transforma o professor num **orientador** (para a vida, para o futuro, para a profissão). É essa a nobre missão do professor. Aqui, a dimensão técnica e profissional é secundarizada, enquanto os aspectos formativos (preparar para a vida, orientar, etc.) ganham evidência. A referência do ser professor é outra. Para esses professores, o professor profissional parece estar longe do aluno, destituído de sua dimensão humana. Estamos diante de um dilema: o profissional docente não pode também estar perto e ser amigo enquanto é professor e profissional?

Em resposta nos fala a professora Jade, “Olhe, [...] eu acho que não é repassar conhecimento e sim orientá-los, as crianças, para o dia de amanhã, pra o futuro”. Se o amor e o cuidado são condições fundamentais do ser professor, mais importante até que os aspectos técnicos da profissão, a ajuda e a doação corporificada no caráter de orientador que o professor assume, também estão para além dessa dimensão.

Lidar com tamanhos problemas exige, além disso, o cumprimento de outros papéis, como ser psicólogo, por exemplo. Em pesquisa recente com os professores do ensino fundamental de Natal-RN, Lira (2007) encontra no discurso e na prática desses profissionais a variante psicólogo como tarefa suplementar do ser professor. Para ele, este significado demonstra que o professor se reconhece como um profissional que escuta, sente, e resolve problemas de seus alunos e mesmo de suas famílias. Para a professora Íris, o bom professor não deve se preocupar apenas com os assuntos didáticos, “[...] mas também do cotidiano, e até ajudá-los fazendo o papel de psicólogo, auxiliando-os a estudar para que no futuro possam além de se tornar bons profissionais, tornem-se, também, cidadãos de bem”. Aconselhar, orientar para a vida faz parte dessa dimensão de ajuda e doação. Ser mais um amigo que um professor exprime, também, essa dimensão e reforça a idéia de que, para além dos saberes profissionais, ser professor requer outras qualidades. Tomando o exemplo de uma professora do passado que muito marcou a sua vida, a professora Jade afirma que queria ser como ela, “[...] eu queria ser daquela maneira, ser mais uma amiga do que uma professora”.

Ensinar o aluno, educar como exercício profissional, aparece como uma dimensão do ajudar, como uma missão, e exige a doação como componente básico. A dimensão da ajuda, assim como aquela do amor e do cuidado, embora apareça como produto de uma negociação com outros universos sociais como a família e a religião, por exemplo, aparece também como produto de um processo socializador que se dá no próprio local de trabalho. Ao discutir a questão do cuidado como variante da docência nas séries iniciais, o trabalho de Carvalho (1999) reforça essa idéia. Segundo ela, “Para além de uma socialização familiar que eventualmente enfatize o ‘cuidado’ e as relações pessoais, parece que a própria escola se encarrega de inserir os professores e professoras no que poderíamos chamar de cultura do cuidado [...]” (CARVALHO, 1999. p. 223). É importante considerar que os professores atribuem à experiência e à prática cotidiana de trabalho um peso determinante na sua formação. É na e pela prática que o professor se faz professor, que ele aprende a ser. No contexto dessas relações de trabalho e de aprendizado do ofício o professor incorpora estas dimensões afetivas da profissão.

Aprende que o amor, o cuidado, a doação e a ajuda são elementos importantes para a profissão. Estes elementos ordenadores do ofício não são apenas trazidos pelos professores para seu local de trabalho, mas são, também, forjados em seu interior. Tais condições “[...] são criadas, reafirmadas e transformadas pelos critérios de funcionamento das organizações [...]” (CARVALHO, 1999. p. 223). A própria escola e as relações travadas em seu interior reforçam essa dimensão afetiva, seja como amor e cuidado, seja como ajuda e doação.

3.3.3 A dimensão do ensinar e do aprender

Esta dimensão expressa a idéia e o reconhecimento de que o professor não é só aquele que transmite conhecimentos, que forma e que educa, mas também aquele que aprende na sua relação com o aluno e com sua profissão. Ensinar e aprender são dimensões distintas e complementares que fazem parte do ser e do estar na profissão.

Essa dimensão da representação aponta para o fato de que os professores rejeitam a idéia de que o professor é o dono do saber, aquele que controla o conhecimento e é responsável pela sua transmissão. Aponta, também, para o reconhecimento do aluno como portador de conhecimento e de saber, capaz de influir no seu aprendizado e no próprio aprendizado do professor. Ensinar pressupõe um processo de troca constante entre professor e aluno. O professor sai do seu pedestal de dono do saber e reconhece que o conhecimento exige uma troca constante entre os atores do ato educativo. “Eu achava que o professor era o dono do saber. Mas depois que eu vi que não, que a gente vai aprendendo junto com... As crianças também passam muito pra nós, a gente aprende muito com eles” (Professora Amarílis).

Aqui aparece o reconhecimento de que o aluno é portador de conhecimento e, portanto, precisa ser ouvido e considerado. O professor precisa estar aberto a esse conhecimento e precisa considerá-lo. O saber do aluno vem de sua experiência, embora ainda pouca, e do que aprendeu ao longo da vida. Ele traz para a escola esse saber e o professor precisa estar disposto a ouvir o aluno, considerar o que ele tem a dizer. “A gente vai de acordo com os conhecimentos deles também, com o que eles trazem, as informações deles, e a gente vai renovando” (Professora Amarílis).

Ouvir o aluno e considerar as suas experiências de vida aparecem mesmo como técnicas utilizadas pelos professores para trabalhar em sala de aula. A professora Amarílis inicia sempre um novo conteúdo a partir da vivência de seus alunos. Para ela fica mais fácil. Se não for dessa maneira, se chegar com tudo pronto, eles não prestam atenção. Mas “[...] quando a gente vai de acordo com o que eles vivenciam aí é mais fácil”. A professora Margarida aprendeu a considerar o que ela chama de ‘o conhecimento prévio do aluno’ sobre determinado tipo de conteúdo. Esse conhecimento, na sua maneira de compreender, tem origem naquilo que os alunos aprendem através da televisão uma vez que seus pais são geralmente analfabetos e de pouca informação. Sendo assim, “Eu começo a sondar o que eles já têm de conhecimento daquele assunto. Ah, professora, eu vi isso no Fantástico, eu vi falar isso em tal programa de televisão” (Professora Margarida). De uma maneira ou de outra, os professores estão dispostos a ouvir seus alunos, a considerar os seus saberes e a aprender com eles. “Se eu puder ajudar eu ajudo orientando, se eu não puder eu, deixo ele me ajudar, porque muitas vezes o aluno ensina a professora” (Professora Jade). Ela aprende através dele, de suas experiências e de suas condições de vida. No contato diário com o aluno aprendem a conhecer a condição social e humana de seus alunos, as suas idiossincrasias. Esse conhecimento lhes permite pensar sobre si mesmas e sobre as suas condições de vida e existência e refletir sobre sua condição de mãe e de mulher. As experiências de vida ajudam a compor as experiências profissionais. As experiências de vida acumuladas na profissão ajudam a compor e a refletir sobre a vida que se desenrola para além dos muros escolares. O trânsito entre o lar e a escola permanece aberto.

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (DOMINICÉ, 1988. p. 60).

Considerar que o aluno é detentor de conhecimento e, assim, estar disposto a ouvi-lo e mesmo aprender nessa relação, é um indicativo da influência de processos formativos em sua maneira de compreender a profissão. Desde a primeira metade do século XX, com o movimento renovador da Escola Nova, o discurso a respeito da relação professor/aluno tem se modificado. Da pedagogia tradicional, centrada na figura

do professor como autoridade do ensino, o discurso se deslocou, na pedagogia renovada progressista, para a formação da imagem do professor como auxiliar do desenvolvimento da criança, um facilitador do processo. As pedagogias progressistas (LIBÂNEO, 1984), por sua vez, acentuaram a relação de troca entre o professor e o aluno, considerando o lugar social de ambos. Com suas variações, a idéia de que o professor é um orientador, que deve considerar a experiência individual e de vida social do seu aluno, que está numa relação de aprendizagem mútua com ele e com a atividade de ensino, permaneceu como elemento importante nos programas de formação docente, passando a compor o universo representacional dos professores. O discurso desses professores, que em tempo recente concluíram o curso de Pedagogia, reflete essa orientação. Após cursar Pedagogia, a professora Margarida reconhece que “[...] eu mesmo, eu to vendo que eu não sou só um professor, mas sim um facilitador da aprendizagem daquele aluno”.

Nesse processo de melhor compreensão do lugar do aluno enquanto aprendiz, e maior respeito aos conhecimentos prévios dos mesmos, as professoras reafirmam a dimensão do cuidar e do respeitar o outro, dando ênfase à relação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno. No entanto, desaparece de suas falas a importância da aquisição do conhecimento sistematizado como caminho para alternativas melhores de vida e de compreensão do mundo. Mais ainda, elas parecem não saber bem como esse processo pode ocorrer ou como elas próprias podem desencadeá-lo. Parece ocorrer uma dicotomização do papel do professor: ou ele é um cuidador da criança, ou um transmissor de conhecimento, demonstrando a dificuldade de imbricamento dos dois papéis. Voltemos à experiência da professora Jade e sua aluna com dificuldade de leitura. Quando a aluna, finalmente, consegue ler e, na sua inocência infantil, pergunta se sabe realmente e como foi que aprendeu, a professora lhe diz “Eu não sei Diana, você aprendeu”.

Já dissemos anteriormente que o ingresso na docência aparece, para esses professores, como uma possibilidade de ampliar e mesmo adquirir capital cultural. Essa aquisição aparece, também, na forma de aprendizado formal. O trabalho lhes abre a possibilidade de aprender com o ofício e com os processos de formação continuada que a profissão lhes oferece. A docência exige aprendizado constante e possibilita condições para esse aprendizado.

Os encontros pedagógicos mensais, os cursos de aperfeiçoamento e os seminários de educação municipal aparecem como espaços de aprendizado da profissão.

As exigências colocadas pela profissão e as possibilidades de aperfeiçoamento oferecidas são elementos que indicam que o professor nunca está pronto e precisa aprender constantemente. O professor que aprende reconhece as próprias fragilidades e limitações no desempenho do seu trabalho e busca a sua superação. Reconhece a importância dos saberes acumulados na experiência, mas julga necessário dispor de novos saberes para lidar com a complexidade crescente da profissão. Para a professora Diamante seria preciso “[...] investir mais nos professores, com relação a cursos de aperfeiçoamento, passaria a atualizá-los cada vez mais, pois sei que ficam muitas coisas a desejar”. Já a professora Dália acredita que para melhorar o desempenho e a qualidade do trabalho é preciso “Que continuem investindo na qualificação do professor”. O fato de o professor não se considerar pronto e estar sempre na necessidade de uma formação contínua e incessante aparece como fruto de uma negociação com os discursos técnico-científicos que propugnam essa necessidade e com os discursos oficiais que transformam palavras em exigências profissionais. Ambos acabam por naturalizar tais necessidades, transformando-as em virtudes.

O professor aprende, também, com o próprio trabalho e no local de trabalho. Embora reconheçam a necessidade de formação especializada, é na sala de aula e na experiência do dia a dia que aprendem o ofício. É preciso estar aberto e disposto a aprender, uma vez que o professor nunca está pronto. “A gente tá sempre aprendendo” (Professora Amarílis). As estratégias para lidar com os alunos, com os pais desses alunos e com as dificuldades enfrentadas no dia a dia de trabalho, por exemplo, refletem esse aprendizado. “É certo que nós não dispomos de recursos adequados ou condições desejáveis. No entanto, a experiência em sala de aula vem ultrapassando obstáculos [...]” (Professora Rubelita). Muitas dessas estratégias têm suas raízes nos saberes de formação, é bem verdade, mas é no local de trabalho que aprendem a profissão. É aí que os saberes da formação são negociados com os saberes da experiência, conformando maneiras de ser e estar na profissão.

O local de trabalho é, também, o lugar de aprender com o outro ou com os outros coletivamente. No discurso dos professores, a equipe de trabalho, quando existe e é “unida” e tem “compromisso”, se constitui numa verdadeira rede de ajuda e aprendizado da profissão. “Na medida do possível sempre que preciso estamos debatendo os nossos problemas do dia a dia para desenvolver melhor as nossas atividades”, diz a professora Pérola. Quando não é a solidão de se trabalhar sem apoio ou quando as companheiras de trabalho não se integram num trabalho coletivo – no qual

não se aprende ou se aprende o que não se deve aprender – é no apoio dos outros que os professores buscam ajuda. E nessa relação aprendem juntos a lidar com a profissão e a enfrentar os seus dilemas.

3.3.4 A dimensão do sofrimento e da esperança

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo professor no seu dia-a-dia de trabalho, a professora Cristal não mede palavras: “E como é herói, né. Eu acho que ele é um grande herói”. Os professores reconhecem que sua profissão é muito difícil. Chegam a dizer que ela é mesmo espinhosa, que exige dedicação, um enorme esforço e investimento emocional. Reconhecem-na como uma profissão importante e necessária cuja função social é inegável. Mas reconhecem, por outro lado, os dilemas inerentes à profissão e sofrem com isso. A sua imersão em condições objetivas de trabalho extremamente precárias e a necessidade de lidar com tais condições, produzem imagens como estas: um herói quixotesco a lutar contra moinhos de vento. E mesmo assim, não perdem a esperança. Ser professor é lidar com adversidades, é sacrificar parte de sua vida nesse trabalho árduo e isso implica sofrimento físico e emocional. Porém, ser professor é alimentar esperanças em dias melhores, é querer crer que o sacrifício vale a pena.

As dificuldades enfrentadas na profissão são muitas. Através dos **Questionários de Práticas e Significados** procuramos conhecer quais as maiores dificuldades que os professores enfrentam no dia-a-dia cotidiano de seu trabalho. A partir da leitura e da organização das informações chegamos aos seguintes números.

TABELA 11: Problemas enfrentados na profissão

Categorias	Frequência	Percentual
Falta de reconhecimento social	28	40,0
Falta de condições de trabalho	17	24,0
Descaso dos pais	11	15,0
Desinteresse dos alunos	8	11,0
Baixos salários	7	10,0
Total de respostas	66	100,0

A falta de reconhecimento social aparece como um dos principais elementos negativos da profissão. Como negar reconhecimento a uma profissão tão importante como a de professor? Afinal, “[...] sem um professor não se consegue chegar a lugar nenhum, principalmente os professores da primeira fase. Porque, um médico mesmo, pra poder ele ser médico, ele teve que ter a base, ele teve que ter, vamos dizer assim, o professor primário (Professora Cristal). A incompreensão dos pais, “o descaso dos governantes” e da própria sociedade parecem desqualificar o trabalho do professor, retirando dele a sua importância. “[...] antigamente, como se diz assim, a pessoa tirava o chapéu para o professor. Hoje não, o professor aí tá comum, como qualquer outro profissional qualquer” (Professora Margarida). A falta de visibilidade e de reconhecimento social incomoda os professores. Esse não reconhecimento tem origem no descaso mesmo com a educação e o trabalho do professor, mas tem origem, também, nos poucos resultados obtidos por seu trabalho diante das enormes expectativas que são criadas. As cobranças são enormes, reconhecem os professores, mas as condições de trabalho, o desinteresse dos pais e dos alunos e as próprias limitações dos docentes, criam um enorme hiato entre o que se espera deles e o que eles podem oferecer. Os professores investem esforço e dedicação, mas o sucesso e o fracasso os acompanham de perto, são inerentes à sua profissão. A falta de reconhecimento social aparece como o principal dilema para os nossos professores porque ele está na raiz de sentido do seu trabalho. Ter o trabalho reconhecido e valorizado significa dizer que o seu esforço e o seu sacrifício fazem sentido assim como faz sentido o seu trabalho. Se a docência requer esforço, esse esforço precisa ser reconhecido para que a profissão e todo o sofrimento que ela implica, possam ter sentido, possam valer a pena. Para Batista e Codo,

[...] quanto maior a defasagem entre o ‘trabalho como deve ser’ e a ‘realidade do trabalho’ nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano de trabalho (BATISTA E CODO, 1999. p. 85).

Para os autores, esse sofrimento, e porque não dizer todo o esforço e sacrifício investido, só tem sentido “[...] quando seu fazer e saber fazer, que foi constantemente interpelado durante a atividade de trabalho, deu lugar a um reconhecimento e auto-reconhecimento da competência profissional” (BATISTA E CODO, 1999. p. 85). Daí a imagem do professor como um herói, que investe esforço e sacrifício numa atividade que ele sabe, de antemão, será pouco reconhecida. Sísifo nos serve como metáfora para pensar esse herói. Os Deuses haviam condenado Sísifo a empurrar eternamente montanha acima uma enorme pedra que, a seu termo, no fim do dia, rola inexorável de volta a base em consequência do seu peso. Resoluto, ele “[...] vê então a pedra resvalar em poucos instantes para esse mundo inferior de onde será preciso trazê-la de novo para os cimos. E desce outra vez à planície” (CAMUS, s.d. p. 149). Assim como Sísifo, dia após dia, os professores rolam a enorme pedra do seu ofício num sacrifício imenso e sem reconhecimento. E no dia seguinte, tudo se repete.

Seria o professor o herói absurdo de Camus, mestre de um trabalho inútil e sem sentido, não fosse a teia de sentidos que ele constrói, não fosse a esperança que ele alimenta. Na verdade, o professor é mesmo a antítese desse herói absurdo. A professora Primavera expressa bem esse dilema humano. Segundo ela, “[...] é quase impossível o professor sozinho obter sucesso no ensino-aprendizado, chegando até ficar desmotivado com vontade de largar tudo e jogar a peteca para outros profissionais. Volto atrás atendendo meu ego e minha vontade de transformar um pouquinho”. Heroísmo... Esperança... O trabalho não lhe parece estéril nem fútil. Tudo se parece com uma canção, com uma poesia dramática: “Cada grão dessa pedra, cada estilhaço mineral dessa montanha cheia de noite, forma por si só um mundo. A própria luta para atingir os píncaros basta para encher um coração de homem. É preciso imaginar Sísifo feliz” (CAMUS, s.d. p. 152).

Ao discutir as diferentes maneiras como o professor lida com o sofrimento no trabalho, Oliveira (2003) aponta para o fato de que as representações do ser professor aparecem como estratégias defensivas contra esse sofrimento. Para os educadores, diz ela, essa estratégia aparece na construção simbólica do professor como um herói

dedicado, uma imagem profundamente carregada de amor ao próximo, de doação e de redenção dos outros (os alunos) e do “[...] desejo de conhecer e desenvolver uma ação quase ‘clínica’ sobre eles (OLIVEIRA, 2003. p. 205). Isso nos faz lembrar novamente a imagem do professor como um psicólogo, recorrente na fala dos nossos agentes.

Não bastasse esse descaso, as condições de trabalho docente são por demais precárias. Falta material didático, as escolas encontram-se em condições precárias de uso (salas pequenas e sujas, sem água e segurança, carteiras, portas e vidros quebrados etc.). As condições de trabalho são realmente precárias e os professores precisam se desdobrar para lidar com tais problemas. A professora Violeta é taxativa. Para ela, a sua escola precisa melhorar muito. “Sempre que precisamos de alguma coisa para a nossa escola, os órgãos encarregados nos negam por algum motivo”. As condições das salas de aula são terríveis. A maioria delas, eu mesmo pude verificar, são pequenas, apertadas, mal cuidadas, escuras e sem ventilação. “Já pensou você com 25, 30 alunos numa sala menor do que essa? Não tem nem como você trabalhar em grupo [...]. E ele faz todo o manejo para manter seu aluno ativo ali dentro da sala de aula”, diz a professora Cristal, apontando em redor para as condições da sala que é sua. É, diz a professora Rubelita com ar de indignação, “A sociedade espera que o educador seja um milagreiro”.

É preciso mesmo criatividade para lidar com tais situações. O problema do material didático é mesmo emblemático. Para lidar com ele, alguns professores usam mesmo do recurso de pedir dinheiro aos seus alunos, fazer uma “cotinha”, para comprar material. “[...] às vezes faço cotinha com eles de dez centavos. É... hoje quem trouxe dinheiro pra lanche? [...] Quem é que tá disposto a dar dez centavos... pra gente comprar às vezes cartolina, essas coisas todas sabe?” (Professora Cristal). Outros lançam mão do seu próprio dinheiro. Mas o uso da criatividade é mesmo a arma mais usada pelos professores. Usam materiais de sucata, recorrem a livros, revistas e jornais velhos, contam histórias, confeccionam jogos. Só não pode ficar sem fazer. “Usamos livros, revistas e jornais velhos. Para fazer trabalhos, as cartolinas são improvisadas com folhas de ofício. Cola, lápis de pintar, tesoura, quem tem compartilha com quem não tem. Só não deixamos de fazer”, diz a professora Esmeralda.

A infra-estrutura da escola e as condições de trabalho oferecidas ao professor são elementos importantes para que ele possa desenvolver um bom trabalho. Incide mesmo sobre a maneira como esse profissional compreende a sua profissão e sobre as imagens que produz a seu respeito. É preciso mesmo ser um herói para trabalhar em

condições tão adversas e, portanto, a docência aparece mesmo como uma atividade de sacrifício. As condições no interior das quais e com as quais trabalha o professor são elementos que dizem respeito diretamente “[...] aos meios disponíveis para um trabalho mais confortável, menos desgastante, mais prazeroso e por isso mesmo mais produtivo, além de mais saudável para o trabalhador” (BATISTA E ODELIUS, 1999. p. 161). A sua ausência produz impactos negativos sobre a maneira como o professor compreende a sua profissão e lida com ela, além de incidir sobre a sua saúde física, psíquica e emocional.

Maslach e Leiter (1999) procuraram mostrar que o prazer ou o desgaste/sofrimento no trabalho estão intimamente ligados às suas condições de exercício e à sua forma de organização. “Quando o local de trabalho não reconhece o lado humano dessa atividade, o risco de desgaste cresce, trazendo com ele um preço bastante alto” (MASLACH E LEITER, 1999. p. 36). Os autores não concordam com o que chamam de lógica perversa que atribui ao trabalhador a responsabilidade pelo desgaste físico e emocional no trabalho. Para eles, o problema vem aumentando gradativamente e se deve a diversos fatores como o excesso e a perda de controle sobre o trabalho, a falta de recompensa diante das contribuições laborais e a ausência de reconhecimento do que se faz.

As precárias condições de trabalho a que estão sujeitos os professores são, por sua vez, um sintoma dessa falta de reconhecimento social da profissão, o que implica na baixa estima dos docentes e se reflete na sua identidade profissional. Assim como agem diante da questão dos baixos salários (que trataremos mais adiante), os professores esboçam certo conformismo diante de suas condições de trabalho. O discurso do esforço, da doação e do sacrifício heróico, como vimos, acaba por anular a crítica e a disposição para lutar por melhores condições de exercício da profissão.

Por outro lado, os professores sofrem com o descaso dos pais em relação à educação de seus filhos. Para os professores, os pais acreditam que educar é tarefa do professor e que é deles a responsabilidade. Sobre suas costas cai o peso da cobrança. “A maioria deles acha que só o professor deve educá-los. Acham que toda a responsabilidade é do professor, até nas tarefas de casa” (Professora Diamante). Na verdade são descompromissados e ausentes e não acompanham os filhos em sua vida escolar. O aluno, por sua vez, é também fonte de problemas para o professor. A rebeldia, o desrespeito e o desinteresse são caracterizadores desses alunos. Para lidar

com esse problema os professores apostam no diálogo e na pregação de que o estudo e a educação são como uma escada para subir na vida.

Os professores conhecem bem os seus alunos e os pais destes alunos. No entanto, essa relação tem sido permeada por uma espécie de silêncio. Um silêncio enorme sobre si mesmos como parte ativa dessa relação. O problema não está no professor, ou pelo menos assim eles expressam, mas nos outros (os alunos, os pais) ou nas suas condições de trabalho. Este silêncio que apura as distâncias expressa mesmo uma relação de incompreensão, de distanciamento e de conflito. Os pais, por exemplo, “[...] deixam tudo nas mãos do professor” (Professora Jasmim) e esquecem que têm filhos na escola. Outros não cansam de criticar e de cobrar dos professores. Poucos são os que compreendem esse árduo trabalho. Os pais cobram muito, “[...] é o que eles sabem fazer muito, cobrar. É muito difícil chegar um pai e valorizar” (Professora Amarílis).

Além do mais, os professores enfrentam uma dupla jornada de trabalho e procuram conciliar o trabalho doméstico com o trabalho na escola. Esta dificuldade é enfrentada, principalmente, pelas mulheres sobre quem recai o cuidado com a casa, o marido e a educação dos filhos. Na verdade, “[...] as professoras estabelecem certa divisão do trabalho familiar, uma repartição de tarefas que permitam a elas ser mulher, ter uma vida familiar e afetiva, e exercer com responsabilidade o seu trabalho” (CAMPOS E ANDRADE, 2006b. p. 11). A professora Violeta expressa bem essa dificuldade e o malabarismo que precisa fazer para desempenhar estas duas funções. Para ela, conciliar essas duas tarefas é “muito difícil porque para cumprirmos nossa tarefa escolar com responsabilidade e os afazeres domésticos, muitas vezes temos que deixar de descansar à noite para fazer o que o dia não deu”.

Alguns professores enfrentam longos percursos para chegar ao local de trabalho e enfrentam o isolamento das grandes distâncias, outros se queixam da falta de assistência e acompanhamento no trabalho, outros reclamam do cansaço da dupla jornada. Por outro lado, e de maneira paradoxal, a questão do salário aparece, na escala das suas preocupações, como um elemento menos preocupante diante dos inúmeros problemas que enfrentam. Ser reconhecido socialmente em seu trabalho parece ser mais importante do que receber um bom salário e recebê-lo em dia. O reconhecimento social parece suprir o sofrimento causado pelo salário minguado e mal pago. Além do mais, a missão que o professor tem a desempenhar deve estar acima da mesquinhez do dinheiro. “Um bom professor não deve pensar apenas em sua remuneração, mas sim na

responsabilidade e no juramento feito na hora de sua formação profissional” (Professora Frésia).

A pouca presença das questões salariais no discurso dos professores não quer dizer que o salário não seja causa de mal estar entre os mesmos. Ele o é, e muito. Os discursos dos professores secundarizam essa questão ao supervalorizar os aspectos formativos da profissão e seu alcance social. Sendo assim, reconhecem que as condições de trabalho e o salário são empecilhos, mas que serão superados por um trabalho dedicado, amoroso e fortalecido pela formação. O discurso crítico acerca da profissão e suas condições de trabalho é substituído por um discurso de abnegação, de entrega e de superação. Podemos enxergar aí uma forma de controle sobre o trabalho do professor e sobre a sua capacidade de organização política e reivindicatória. Arroyo (2003) procurou mostrar como o discurso sobre o fracasso ou o sucesso escolar tem sido atrelado unicamente à desqualificação ou qualificação do professor e à sua formação. Esse movimento desvia o olhar das condições de trabalho docente e da própria organização do trabalho na escola e atribui ao professor e à sua formação toda a responsabilidade. Os professores, por sua vez, incorporam esses discursos no próprio processo formativo, tornando-o instituinte de seu trabalho e de seus próprios discursos, assumindo tal carga. “Os gestores do processo educativo e seus teóricos continuam a nos dizer que se os profissionais da escola forem melhor preparados para o exercício competente de sua função, tudo será superado” (ARROYO, 2003. p. 111). Discursos como esses têm o poder de construção da realidade ao naturalizar certas relações sociais e instituir uma ordem, um sentido imediato do mundo. “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia [...]” (BOURDIEU, 2005a. p. 15).

Tais situações e condições de trabalho produzem desgaste e sofrimento. Colocam os professores contra a parede exigindo deles esforço e determinação para seguir no ofício. Ser professor nestas condições é ser mesmo um herói, que tudo enfrenta sem perder as esperanças. O reconhecimento da dimensão negativa do ofício, que é o reconhecimento das precárias condições objetivas de trabalho, se expressa numa imagem negativa da profissão. Esta aparece como difícil e espinhosa. Expressa-se, também, numa imagem do professor como um herói. Aqui, é preciso considerar algumas questões. Esse herói, que suporta dignamente tamanhas dificuldades e encara de cabeça erguida tamanhos sofrimentos, só o faz porque ainda acredita na sua profissão, porque ama o que faz, porque se sente vocacionado, tem um dom natural para

esse trabalho, e porque se sente chamado a desempenhar uma missão importante que é ajudar aos outros. É de se notar como a dimensão do amor/cuidado e a dimensão da ajuda/doação se articulam simbolicamente com essa dimensão negativa da profissão, garantindo ao professor um suporte significativo que lhe permita atribuir sentido ao trabalho e um suporte físico e emocional que o ajude a lidar com os dilemas da profissão. Além disso, ele precisa estar aberto para aprender, aprender com o ofício, aprender com os outros. Ensinar sim, é preciso, é sua função. Mas, numa profissão difícil como essa, o professor não pode se fechar para essa dimensão, sob pena de fracassar em sua missão.

E apesar das dificuldades, os professores parecem não perder as esperanças. Para a professora Orquídea, “[...] ser professor é sonhar com um futuro melhor”. A professora Dália busca motivação em outro lugar. “Saber que estou formando futuros cidadãos, isto me estimula a continuar na profissão”. Mecanismos de defesa para suportar tamanhas dificuldades? A imagem do professor como um herói esperançoso não deixa de ser uma construção representacional que serve de sistema defensivo contra o sofrimento. Mas precisamos estar alertas. O alerta quem nos dá é Dejours (1992). “Se a função primeira dos sintomas de defesa é aliviar o sofrimento, seu poder de ocultação volta-se contra seus criadores. Pois, sem conhecer a forma e o conteúdo desse sofrimento, é difícil lutar eficazmente contra ele” (DEJOURS, 1992. p. 136-137).

CAPÍTULO IV

**CONSTRUINDO UM LUGAR NO MUNDO E NA PROFISSÃO:
REPRESENTAÇÃO SOCIAL E IDENTIDADE DOCENTE.**

4.1. Introdução

Falar em identidade docente é falar da identidade de um grupo profissional específico que existe “[...] ao mesmo tempo na realidade objetiva das regularidades e das coações instituídas, e nas representações [...]” (BOURDIEU, 2004b. p. 94). Por se constituir de um conjunto mais ou menos homogêneo no que diz respeito às suas condições de existência e às suas maneiras de ser, de fazer e de pensar, ou seja, a um estilo de vida mais ou menos homogêneo, os grupos se constituem por proximidades e por diferenças ou distinções em relação a outros. Constrangidos a se posicionar no interior de uma luta através da qual buscam ao mesmo tempo se afirmar e se distinguir, luta que é mesmo condição para sua existência e manutenção (daí as diferentes estratégias utilizadas pelos diferentes grupos), os grupos e os indivíduos a eles pertencentes, investem “[...] todo o seu ser social, tudo o que define a idéia que fazem de si próprios, o contrato primordial e tácito pelo qual eles se definem como ‘nós’ em relação a ‘eles’, aos ‘outros’ e que se encontra na origem das exclusões (isso não é para nós) e inclusões [...]” (BOURDIEU, 2007. p. 443). Falar em identidade é falar dessa luta por distinção e reconhecimento social e, ao mesmo tempo, integração, pertencimento a um grupo. A identidade é sempre uma identidade para os outros (a afirmação do grupo e dos indivíduos do grupo perante os outros, um princípio de diferenciação) e uma identidade para si mesmos (os elementos de integração que garantem a unidade do grupo e que devem estar em todos e em cada um dos seus membros).

Pertencer a um grupo é integrar-se a ele, compartilhar com os seus membros os seus valores, as suas crenças e sentimentos e as suas maneiras de ser e de fazer. Pertencer a um grupo é se reconhecer como membro dele, incorporar e assumir para si mesmo e para os outros esses princípios, esse estilo de vida unívoco que orienta as ações e as apreciações de seus membros. A identidade docente pressupõe esse pertencimento social que é, ao mesmo tempo, o pertencimento a um grupo definido por regularidade e coações instituídas, e por suas representações, pela maneira como o grupo enxerga a si mesmo e aos outros e como outros grupos o enxergam. Ser professor, dizer-se professor e ser reconhecido como tal, pressupõe pertencimento, ingresso em um grupo instituído e integração em seu sistema representacional. “Estando ligada às representações sociais, a identidade profissional de educadores associa-se ao sentimento

e à consciência de pertencimento a um grupo, do lugar em que cada um se coloca no mundo e na profissão [...]” (GOMES, 2006. p. 257).

Neste capítulo, atentamos às questões identitárias dos professores do município de Queimadas-PB. É aqui que pretendemos explorar esse complexo processo de apropriação e de construção docente desses professores. Tomamos a identidade como um construto complexo para o qual concorre uma multiplicidade de fatores que vão desde a história pessoal à história de vida profissional do professor, sem negar a força dos discursos sociais e institucionais que falam dos professores, do que eles são ou deveriam ser e de suas funções. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NOVOA, 2000. p. 16). No primeiro momento procuraremos ver como essas identidades estão sendo forjadas e construídas, tentando entender como essa construção se articula com as representações sociais da docência construídas por esses professores. Ou, como as representações sociais desempenham funções identitárias. Num segundo momento deste capítulo, estaremos atentos aos impactos do Curso de Pedagogia, como formação profissional, sobre a conformação do ser e do estar professor para esses profissionais e sobre as suas identidades docentes.

Não pretendemos, nesse capítulo, apresentar e discutir as variações identitárias desse grupo de professores. Nossa intenção é mostrar como essa identidade foi sendo construída por esses professores e como a representação do ser professor e os conteúdos dessa representação ajudaram a compor essa identidade.

4.2. Identidades docentes em construção

O ingresso na profissão e o seu pleno exercício aparecem como elementos fundantes da identidade profissional docente. Como vimos no capítulo anterior, os nossos professores entraram na profissão por motivos diferentes, embora haja um princípio de unidade nessa “escolha”. As condições sociais de existência desses professores, os condicionamentos sociais adquiridos ao longo de suas vidas e as estratégias e investimentos individuais e familiares determinaram, à sua maneira, essas tomadas de posição. Vocação e necessidade, desejo e acaso são elementos que se

misturam quando dessas escolhas e contribuem para forjar os professores que eles são hoje. Em ambos os casos, trazem as marcas do lugar social em que estão. Aprenderam a reconhecer na docência uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, de garantir meio de vida num universo social restrito de opções e mesmo de realização pessoal. Muito dessa construção identitária vem se construindo desde antes de seu ingresso em sala de aula. Das experiências de vida acumularam elementos que iriam compor essa identidade. Mas o processo identitário se torna mais intenso quando eles assumem a sua primeira turma, quando entram em sala de aula pela primeira vez para desempenhar o papel de professor. Em outras palavras, quando se sentem pertencentes a esse grupo de profissionais. É aí que eles começam a firmar, de maneira mais concreta, o seu lugar no mundo profissional. É aqui que começam a se definir, para si mesmos e para os outros, como professores,

[...] pois é a partir do momento que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras, e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente (PEREIRA E FONSECA, 2001. p. 59).

A professora Jade expressa bem esse princípio da identidade. “Despertou mesmo lá dentro a partir do momento que eu entrei na sala de aula, aí a partir daí eu fiquei quase viciada em sala de aula”. Para a professora Amarílis parece ter sido mais difícil. Ela não pensava em ser professora. Tudo aconteceu por “acaso”. O início de sua construção identitária foi doloroso. “Foi a chance que surgiu, né, de trabalho e eu entrei, aí fui me aperfeiçoando com o tempo. Mais no começo eu sofri, foi difícil que eu não tinha noção de como começar”. O ingresso na profissão marca o início da identidade docente. É a partir do ingresso e da experiência que as professoras vão incorporando os elementos que as definem como professoras e o sentimento de pertença a um grupo de iguais. O imaginar ser, cultivado ao longo da vida, ou o não querer ser, mas que se é por falta de opção, devem ser negociados com o que se deve ser a partir de então. Neste processo, entram em jogo elementos biográficos e relacionais, a capacidade de articular a elaboração interna dos significados pessoais com a interiorização de modelos e valores coletivos.

Ao se verem como professoras, ao se colocarem diante de uma experiência inteiramente nova, diante dos seus alunos e dos olhares dos outros que as observam, as professoras investem na construção de si mesmas como professoras, procuram construir um jeito de ser para si num contexto de relações com os outros. É preciso ser igual para fazer parte do grupo e se relacionar com ele e, ao mesmo tempo, diferente para não cair no anonimato. “Eu fui tomando gosto [...] e de repente eu tava sendo uma verdadeira professora. Não estava pegando mais conteúdo e já estava dando conteúdo e da minha maneira”, diz a professora Jade, mostrando que começava a ganhar autonomia diante da professora que lhe emprestou a turma e da sua maneira de ensinar. A professora Amarílis, por sua vez, rapidamente se acostumou com a profissão. Segundo ela, “[...] eu já tava como professora e não quis mais sair, me chamaram pra ir pro telefone e eu não quis mais não. Continuei, eu já tava gostando da profissão, já tava acostumada com os meninos, ai fiquei como professora mesmo”. Aqui podemos perceber um processo de construção interna, subjetiva do ser docente. As professoras afirmam uma identidade para elas mesmas, construída num contexto de relações sociais e, ao fazê-lo, se afirmam também para os outros, forjam uma identidade social nesse jogo de negociação com modelos coletivamente partilhados.

Segundo a professora Jade, no início ela agia segundo o que lhe havia sido determinado, seguia os passos da professora que havia lhe “emprestado”¹ a turma, “[...] e eu fazia do mesmo jeito. Botava tudo no quadro, num fazia nada. Só repassava o que ela me passava”. Mas, com o tempo, as coisas foram mudando. O processo identitário estava em curso e o ser e estar na profissão estavam se forjando. A professora começa a libertar-se, criar sua própria maneira de ser e agir na profissão, a definir o seu lugar diferenciando-se daquela que lhe abriu as portas do magistério.

E os alunos me adoraram. Quando eu fui sair eles reclamaram tanto pra mim não sair porque aprendia mais do meu jeito do que a professora antes. Porque ela era daquele jeito bem tradicional, eu era mais flexível. Também tinha o problema da idade, que ela já tinha uma certa idade.
(Professora Jade)

¹ A professora iniciou a sua carreira no magistério ao assumir a turma de uma professora amiga sua, mais velha que ela, que havia se licenciado para fazer uma cirurgia.

É na relação com o outro que a identidade docente se constrói. Com outros professores (mesmo aqueles que ficaram no passado), com os alunos, com os pais dos alunos, com a instituição escolar. É nessa relação de alteridade e, portanto, no interior de relações de poder, permeadas por conflitos, que os professores afirmam a sua identidade. Ao iniciar a carreira profissional, as professoras iniciam um processo de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, de pertença, de relação e de identificação com o grupo. Isso implica na assunção, “[...] pelo menos de forma parcial do passado, do presente e do futuro do grupo, tal como eles se apresentam no código simbólico comum, que fundamenta a relação entre seus membros” (SCHAFFEL, 2000. p.104). Imagens, significados, representações, maneiras de se conduzir na profissão constituem esse código. Procuram, enfim, firmar uma identidade profissional no contexto de uma identidade coletiva, amparadas numa imagem de professor comum ao seu grupo profissional. Nessa trama, procuram se definir como e procuram mostrar aos outros que também o são.

A identidade docente vem se moldando mesmo antes de o professor ingressar no magistério. Imagens do ser professor e da profissão já habitam o universo simbólico dos docentes. As professoras já passaram pelos bancos da escola, já conviveram com professoras, suas antigas mestras, repararam nas suas maneiras de ser e agir e essas experiências deixam marcas ao longo do tempo. Quantas dessas maneiras de ser não foram reelaboradas e incorporadas, seja por afirmação seja por negação, ao ser professor desses docentes? Cada professor que inicia sua carreira, diz Silva (2004. p. 103), “[...] traz consigo toda uma árvore genealógica composta por todos aqueles que, em algum momento de sua vida, o educaram”. De suas experiências de vida social (na família, na escola...), dos *habitus* incorporados nesses espaços e de outros referentes culturais, os professores incorporaram elementos de uma cultura do ser e do estar professor que alimenta as suas ações e as suas representações em relação à profissão. Assim, transformados e transpostos, os elementos dessa cultura passam a integrar os esquemas de percepção e ação que orientam os professores em seu cotidiano de trabalho, ajudando a compor um *habitus* professoral. A identidade docente deve muito a esse *habitus*. A sua construção pressupõe a incorporação e a adesão a esses valores coletivos, a essas maneiras de ser e de fazer próprias do grupo docente. Ao estabelecer essa negociação entre o passado e o presente, entre processos de socialização antigos e atuais, os professores vão aderindo a esses princípios e valores que balizam a profissão e sustentam o seu processo identitário. “A construção de identidades passa sempre por um

processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional (DIAMOND, citado por NÓVOA, 2000. p. 16).

Essa adesão de que nos fala Nóvoa, diz respeito tanto ao ser professor, à representação social construída para dar sentido e significado à profissão, como ao estar professor, à maneira de se conduzir e se comportar, condutas que são orientadas significativamente por essa representação. Ser professor implica partilhar com o grupo os sentidos instituintes da profissão, compreender-se igual na comunhão desses significados. Assim, assumir uma tal identidade é reconhecer e assumir os significados inerentes a essa profissão, assumir as dimensões que são inerentes a esse ser. Amor e cuidado, ajuda e doação, sofrimento e esperança, são dimensões significativas que nomeiam a profissão em seus atributos e qualidades e garantem aos membros do grupo um sentimento de pertença, de identidade pela comunhão de tais sentimentos. Ao assumir que o amor, que o cuidado e a doação são elementos inerentes ao ser professor e, portanto, ao grupo profissional, os professores se fortalecem enquanto grupo para si mesmo e para os outros (identidade e diferença) e reforçam os princípios dessa identidade.

A representação social construída pelos nossos professores para nomear a sua profissão tem um forte peso não só sobre a maneira como os professores a compreendem, mas também sobre a maneira como eles agem em seu interior. Enquanto construções simbólicas, as representações sociais, além de nomear significativamente a profissão, aproximando os agentes que comungam desses significados, servem também como referências para a ação; ajudam a conformar saberes e práticas docentes que, resguardadas a autonomia das condutas individuais, são legitimadas pelo coletivo dos professores, garantindo ao grupo uma identidade própria. As dimensões representacionais da ajuda e da doação e do ensinar e do aprender, por exemplo, ao fundarem uma imagem do professor como aquele que ajuda ao mesmo tempo em que ensina e aprende, servem de matriz para determinadas condutas desse grupo profissional. Fornecem elementos para que os professores possam negociar saberes e instituir as suas práticas individuais e coletivas.

Assim, em se tratando do fazer docente, o nosso grupo de professores valoriza, por um lado, os saberes da experiência, aqueles adquiridos ao longo da vida e da profissão e, por outro, a sua dimensão missionária em detrimento da dimensão técnico-profissional de seu ofício. Reconhecem, é verdade, a importância dos saberes de formação. Contudo, estes parecem ser secundarizados ao passarem pelo crivo da

experiência. Aparece mesmo como um saber auxiliar, reelaborado e incorporado a uma maneira de fazer já consolidada. Essa valorização da experiência aparece consubstanciada na idéia de que o professor é mais um orientador, um amigo que cuida e orienta para a vida, do que um profissional de ensino.

O ser e o fazer docente para os nossos professores está assentado, portanto, em alguns pressupostos que são comuns à maioria dos membros do grupo: 1) o trabalho feito por amor à profissão. Aqui, as idéias de dom e vocação (uma lógica da predestinação) estão presentes. 2) a educação voltada para a vida, para educar o homem e o cidadão mais do que para a formação técnica e científica do aluno. A idéia da docência como missão e como sacerdócio aparece mais nitidamente. 3) o trabalho como doação aos outros. 4) a prática de ouvir o aluno, ser seu amigo e companheiro e considerar as suas histórias de vida e seus saberes, aparece como estratégia de ensino e elemento intrínseco do ser professor 5) a superação das dificuldades da profissão pelo esforço criativo e pela abnegação conformada. O ser e o estar professor aparece como produto de uma articulação entre estes cinco elementos. Eles parecem dar ao grupo de professores certa unidade, conformando maneiras de ser, de estar e de agir na profissão, ao mesmo tempo em que orientam um fazer coletivo que foi legitimado pelo grupo de professores. Fornece ao grupo princípios de unidade de ação através dos quais se reconhecem coletivamente como profissionais e com os quais se apresentam aos demais, aos alunos, aos pais e a toda comunidade escolar. Um saber e um saber fazer próprio do grupo, legitimados coletivamente para si mesmos e para os outros. Nesse movimento há tanto identidades individuais como identidades coletivas em jogo. São maneiras de fazer que resguardam autonomia individual num contexto de maneiras coletivas de fazer.

Os professores precisam construir e afirmar, para si mesmos e para os outros, maneiras de estar, de se comportar e de agir na profissão. Como diria Bourdieu (2004b), os grupos, sejam eles quais forem, são feitos por um trabalho constante de manutenção, trabalho este que requer uma luta para unificar, dividir e impor essa ou aquela maneira de recortar e definir o espaço social. Ao definir e afirmar uma maneira de ser e de agir, uma “vontade” feita de ações (e de representações), os professores se afirmam como agentes coletivos no espaço social e firmam sua identidade profissional.

Os processos formativos são, também, responsáveis pela configuração identitária dos professores. O Curso de Pedagogia em Serviço, cursado em tempo recente por esses professores, ajudou a conformar essas identidades ao propor maneiras diferentes de se

compreender e significar a profissão e a agir em seu interior. Como elemento novo, precisou ser considerado pelos professores, foi mesmo incorporado aos seus esquemas de percepção e ação anteriores e aí foi acomodado, não sem sofrer modificações. No tópico seguinte pretendemos discutir os impactos desse curso de formação sobre as representações sociais da docência para os nossos professores e sobre as suas identidades docentes. Partimos do pressuposto de que os novos saberes de formação foram ancorados pelo grupo de professores. Acomodaram-no não sem antes quebrá-lo, fracioná-lo. Incorporaram os novos saberes de maneira seletiva, sem por em risco as representações sociais do grupo e a sua identidade.

4.3. Representação social, identidade docente e resistência.

Os professores cursistas do Curso de Pedagogia em Serviço oferecido no município de Queimadas-PB, saudaram a oportunidade que tiveram. As suas falas engrandecem a oportunidade de poder se qualificar para o exercício da profissão. No entanto, entre o que o Curso lhes ofereceu e as maneiras como eles assimilaram esses novos saberes de formação e passaram a lidar com eles há uma enorme distância. Podemos dizer que os novos saberes foram seletivamente ancorados em seus esquemas de percepção anteriores. Que, assim ancorados, sofreram um processo de fracionamento, de reelaboração e de reconstrução através dos quais se incorporaram aos saberes já existentes. Através desse processo de **acomodação ativa**, os professores puderam lidar com os novos elementos trazidos pelo Curso sem romper nem quebrar de forma drástica a maneira como se compreendem como professores, as suas representações, nem ameaçar as suas identidades profissionais ou mesmo as suas maneiras de agir. A esse processo de ancoragem, que implica em todo um processo de resistência ao novo, corresponde um processo de objetivação, aquele que foi possível negociar no trânsito entre a formação e as suas experiências de vida e de trabalho. Isso implica dizer que o programa produziu impactos nas maneiras de ser e de estar desses professores. Maneiras de pensar e agir na profissão foram postas em xeque, contribuindo para sinalizar aos professores a necessidade de mudanças de suas práticas e de suas concepções.

Contudo, tais modificações se produziram dentro das possibilidades reais de incorporação dos conteúdos formativos pelos professores. Isso quer dizer que os novos saberes foram incorporados e reelaborados à maneira do grupo, permitindo que o novo seja acomodado (e que produza mesmo mudanças), sem quebrar ou romper de maneira radical as suas maneiras de pensar e agir. Neste caso, a representação social da docência desempenha uma função de resistência. Ela permite que novos saberes sejam incorporados aos já existentes, modificando-os, sem correr o risco de romper com a maneira como os professores se compreendem e compreendem a sua profissão.

As professoras que participaram de nossas entrevistas são unânimes em afirmar que uma das maiores contribuições do Curso de Pedagogia para a sua vida profissional foi permitir que elas passassem a ter uma maior compreensão dos seus alunos, isto é, passassem a considerar melhor as suas condições de vida, as suas experiências e a sua voz. Considerar o aluno e suas experiências parece ter sido mesmo a grande influência do Curso. Essa consideração, porém, reflete de diferentes maneiras um processo de acomodação e reelaboração dos saberes propostos pelo Curso, especialmente da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nos seus discursos, aparecem nitidamente elementos de mudança nessa relação. As professoras passam, realmente, a ver os seus alunos e a sua relação com eles sob uma nova ótica, mas essa nova maneira de compreender o aluno reflete bem o que estamos chamando aqui de acomodação ativa.

Compreender e ouvir o aluno significa que os professores aprenderam a ter uma relação mais horizontal com eles. Por um lado, reconhecem que não são os donos do saber. Por outro, que a relação com os alunos deve ser permeada pelo diálogo, pela escuta, pelo respeito aos conhecimentos dos outros. Os alunos passam a ser considerados como atores do processo de ensino-aprendizagem. Depois do curso, diz a professora Jade, nós começamos “[...] a aceitar a discussão dos alunos, a gente começa a aceitar o que o aluno diz, que não tem nada errado, a gente vai buscar a verdade e tá certo”. A professora Amarílis, por sua vez, reconhece que se tornou mais flexível no trato com os alunos. “Eu achava que se o menino estava agressivo a gente tinha que ser mais forte, pra mostrar que a gente era mais poderosa e era quem mandava. E hoje não”. Segundo ela, o Curso de Pedagogia foi fundamental “[...] porque facilitou muito a maneira de trabalhar e a convivência mesmo com os alunos”. Cristal admite que o curso ajudou muito “[...] principalmente... ser mais paciente com os alunos, ouvi-lo mais. É... assim deixar o aluno mais... mais a vontade pra ele manifestar suas idéias”. O aluno

emerge como ator que sabe e que pensa e o professor aparece como mediador paciente que escuta e orienta.

Essa “descoberta” do aluno proporcionada pelo Curso foi incorporada ao ser e ao fazer docente por um processo de negociação com os esquemas de percepção anteriores, a representação social da docência circulantes no grupo e com as diferentes maneiras de ação desses docentes em seus locais de trabalho. Essa negociação aponta para dois caminhos. Em primeiro lugar, ela aparece como um indicativo de mudança nas maneiras de pensar a profissão (o ser professor) e nas práticas profissionais desses professores. Em segundo lugar, ela sugere que essa mudança tem se dado de maneira gradual, no limite do possível, sem rompimentos bruscos com maneiras já consolidadas de se perceber e de agir. Assim, por esse movimento, o aluno aparece em cena como ator que tem voz. Contudo, considerar esse aluno em sua voz e experiência aparece mais como uma dimensão do amor, do cuidado e da doação do professor que ajuda do que do professor que ensina. Os professores passaram a ver os seus alunos e suas relações com eles sob uma nova ótica e modificaram as suas práticas. Mas não romperam com a imagem do professor como profissional de amor, de ajuda e de doação, mais do que um profissional do ensino sistematizado. A dimensão humana e pessoal ainda se sobressai à dimensão profissional do trabalho do professor. Compreender e valorizar o aluno aparece como elemento necessário ao trabalho humanitário do professor que ama o que faz, que cuida, que ajuda e que aprende.

A passagem pelo Curso de Pedagogia produziu mudanças significativas nas maneiras de pensar e de agir desses professores. No entanto, não romperam em definitivo com o seu ser e o seu estar professor. Ao contrário, negociaram as inovações e promoveram mudanças sem quebrar as suas maneiras de ser e de estar. Não romperam com as representações sociais da docência que alimentam as suas práticas e concepções, mas acomodaram a novidade, modificando-a sem, contudo, quebrá-la. Garantindo certa estabilidade representacional, acabam por garantir, também, unidade identitária.

A professora Margarida afirma que se tornou uma facilitadora da aprendizagem dos alunos. Mas não só em termos de conteúdos formais. Tornou-se uma orientadora para a vida, principalmente depois que aprendeu a considerar a vida do aluno.

Então eu sou responsável em resgatar qualquer dúvida que aquele aluno tiver, não só em relação aos conteúdos mais na vida dele como

um todo, na família. Então eu não tô ali para servir a ele só naquelas quatro horas que eu estou com ele, mais num outro momento. Se eu puder ajudar ele, seja com orientação, com uma palavra de carinho eu estou à disposição dele.

Margarida acredita que depois do curso modificou a sua maneira de lidar com os alunos. Ela diz que se sente mais preparada, que tem “[...] mais paciência, dá mais atenção, procura noutros momentos fora da sala de aula ver como é que tá a vida pessoal do aluno. Tudo isso a gente vai tentando ajudar eles”. Embora a professora reconheça que mudou a sua maneira de transmitir os conteúdos (mais qualidade que quantidade) e desenvolveu novas estratégias de ensino, a descoberta do aluno e de sua vida permitiu que ela pudesse ensinar melhor e, principalmente, compreender e ajudar o seu aluno. A professora Begônia, por sua vez, admite que o Curso de pedagogia mudou muito a sua maneira de ver o aluno. Ela compreendeu que “[...] o professor deve ser amigo, deve ser companheiro. Talvez assim, antes, eu achava que a gente tinha que ter aquele, aquela assim separada, aluno e professor. Não, e hoje eu vejo que não. Que os dois juntos, que aluno e professor juntos rende mais”.

Compreender e ouvir os alunos para ajudá-los. Essa cumplicidade aparece ora como uma missão humanitária, que implica em preparação para a vida (dialogar com o aluno, ajudar sua família, etc.), ora como missão social, expressa na preparação de cidadãos críticos e conscientes. Dar voz aos alunos parece ser um caminho viável para atingir essa meta. A professora Jade afirma que depois do Curso, que “[...] fiz o curso eu sei que a gente tem que buscar um objetivo em cada criança”. Segundo ela, é preciso “[...] trabalhar com os alunos, ter objetivos [...] trabalhar com o aluno pra tornar o aluno crítico, um cidadão na sociedade”.

Podemos ver que práticas e significados estão em processo de mudança; que velhas práticas e significados estão em processo de ressignificação. Esse processo é lento, é negociado lentamente com os esquemas de percepção e ação a muito interiorizados. No entanto, a gradativa ressignificação dessas práticas podem indicar que elementos do *habitus* professoral vêm sofrendo mudanças à medida em que certos procedimentos começam a ser substituídos por outros. Podemos notar que o Curso de Pedagogia alertou os professores para essa necessidade de mudança, que ela está mesmo em andamento sem que isso implique em ruptura definitiva com suas maneiras de ser e de agir.

A seletividade desse processo de negociação fica evidente quando se trata da relação dos professores com os pais dos alunos. A disposição para ouvir, considerar e dar voz ao aluno, não foi incorporada pelos professores quando do trato desses profissionais com os pais desses alunos. Entre estes dois atores da cena educacional permanece, ainda, uma grande distância e um grande silêncio. A disposição para ouvir o aluno não é a mesma para com os seus pais. Em relação a estes, os professores parecem estar numa posição de antagonismo, de conflito. Em relação aos pais não vale a escuta. Eles sabem da importância dos pais para a educação de seus filhos, mais entre ambos ainda impera o conflito e o distanciamento. Ao que parece, a relação entre eles é bastante vertical. Os professores se julgam no dever de dialogar com eles, de cobrar dos pais e de ajudá-los na educação dos filhos quando estes falham, se sentem impotentes ou negligenciam. Diferentemente da maneira como passaram a considerar os alunos, os pais não são vistos, ainda, como parceiros do projeto de educar as crianças, e poucas ações foram desenvolvidas no sentido de estreitar esses laços². Assim, os alunos são compreendidos como sujeitos (embora sujeitos de ajuda) e os pais continuam a ser coadjuvantes da cena educativa. Este fato mostra como os professores incorporaram seletivamente os saberes de formação propostos pelo Curso de pedagogia. Incorporam o aluno como ator, que ajuda o educador a ajudar, mas mantêm em relação aos seus pais uma distância caritativa e silenciosa. Os alunos são ouvidos, mas os pais, “Os pais coitados, são pessoas que a gente não pode contar [...]. São pessoas analfabetas, agricultores, eles não têm nenhuma instrução. Eles não têm noção. Para eles o importante é mandar o filho pra escola” (Margarida).

Uma outra mudança significativa proporcionada pela formação diz respeito à maneira como os professores passam a lidar com os seus alunos em sala de aula. É bem verdade que a paciência, o carinho e o cuidado aparecem como a base dessa relação. É a matriz significativa que alimenta essa relação. Mas ela aponta, também, para um outro caminho. Nessa nova situação, o aluno passa a ser considerado como um ser de conhecimento. Não apenas o conhecimento experiencial de vida, mas um ser que é

² As ações no sentido de trazer os pais para se integrar na educação dos filhos continuam restritas aos convites para participar das reuniões da escola (das quais os pais pouco participam, segundo os professores, porque não querem receber “reclamações”), e às tentativas de diálogo. Sobre a opinião e as imagens construídas por esses professores a respeito dos pais de seus alunos consultar o trabalho de CAMPOS, Jameson Ramos; ANDRADE, Erika dos Reis G. **Meus alunos e seus pais: o professor e os dilemas da profissão**. IN: XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – Anais. Maceió;AL, 2007.

capaz de produzir conhecimento. Essa descoberta exige que o professor modifique a sua maneira de agir. É preciso criar condições para que o aluno seja, também, sujeito de sua aprendizagem. Cristal compreendeu bem essa lição. Ela aprendeu a “[...] não dá nada pronto pra o aluno, deixar ele descobrir. Por que... eu tinha aquele hábito assim de sempre, por exemplo, sempre elaborar as perguntas pra o aluno. Quer dizer, e com o estudo, a gente vê que o aluno ele é capaz também de [...] descobrir as coisas”. A professora Clívia afirma que o “Pedagogia em Serviço” ajudou muito a trabalhar em sala de aula de acordo com a realidade do aluno, “[...] orientando os mesmos a refletir criticamente, ou seja, a *questionar, indagar* sobre os problemas que os cercam” (**grifos meus**). Já a professora Rubelita diz que o educador “[...] deve explorar a criatividade de cada aluno, buscando interação de aprendizagem significativa para que os alunos aprendam a ser um bom cidadão”. A referência ainda é o amor e o cuidado, a ajuda e a doação, elementos inseparáveis do bom professor que alimentam as suas representações. Mas um novo elemento já aparece nesses discursos: o aluno como sujeito que pensa e que sabe.

Um outro indicativo dessa mudança diz respeito aos aspectos didáticos do trabalho desses professores. A maneira de apresentar e de trabalhar os conteúdos de formação com a turma mudou depois de concluído o curso. “Eu acompanhava o livro, que às vezes [...] o livro não tem nada a ver com a nossa realidade, com a realidade dos nossos alunos e a gente trabalhava só em cima do livro mesmo, a gente não buscava novos horizontes, outras fontes pra nos ajudar em matéria de criação de textos, esse tipo de coisa” (Amarílis). Para a professora, o Curso de Pedagogia lhe abriu os horizontes. Mostrou que as possibilidades de se trabalhar o conteúdo em sala de aula são inúmeras. “Antes eu não pensava dessa forma não. E hoje eu vejo que é se a gente for em cima só desse livro a gente não tem muito a oferecer para os nossos alunos não”, afirma a professora. Margarida aprendeu com o Curso que não adianta pensar exclusivamente na quantidade de conteúdo a ser transmitida, mas na sua qualidade. Antes do Curso ela não pensava assim, “[...] porque antigamente não, a gente pegava os conteúdos que vinha da secretaria... O medo que tinha era chegar o final do ano e não ter cumprido aqueles conteúdos”. Hoje ela percebe que precisa investir mais na qualidade do seu trabalho do que na quantidade e na rapidez da transmissão do conteúdo. Segundo ela, “[...] de que adianta eu pegar um conteúdo de um livro do pé a ponta, chegar ao final e o menino num ter assimilado quase nada? Num adianta nada”. A atitude da professora demonstra,

ainda, que ela adquiriu autonomia na realização com o seu trabalho, que ela organiza o seu tempo e o seu ritmo nos interstícios do tempo e do ritmo definido pela instituição escolar.

Este novo olhar sobre a sua prática cotidiana aparece expresso nas diferentes estratégias usadas pelas professoras no exercício da tarefa de ensinar. O uso de materiais didáticos alternativos como jornais e revistas, a confecção de materiais de sucata, a música, o uso de histórias e a tomada da realidade do aluno e do seu entorno social como referências para introduzir novos conteúdos e fixá-los, a maneira de distribuir os alunos e de ocupar os espaços da sala de aula (formando um círculo e abolindo as filas), o trabalho em grupo e/ou em duplas, são algumas dessas estratégias utilizadas. A professora Amarílis diz que “[...] é mais vantajoso a gente trabalhar com isso, um textinho pequeno, com um rótulo com essas coisas do que com um texto lá do livro que não tem nada a ver com a realidade deles”. Magnólia ressalta um outro aspecto dessa mudança. “Hoje”, diz ela, “eu [...] trabalho em grupo com as crianças que raramente eu trabalhava. A forma até de mudar as carteiras, que a gente ensinava de fileira né. Aí depois do Curso de Pedagogia veio a forma nova também [...]”. De uma maneira ou de outra, percebe-se que os professores passaram a reestruturar o seu modo de conduzir o ato educativo. Isto se expressa não só nas suas práticas como também nas suas maneiras de pensar. Margarida expressa bem esse saber ser e esse saber fazer. Ela nos diz: “[...] eu ensinei uma coisa de um jeito, se o aluno não aprendeu então eu vou ter que buscar nova estratégia, ver onde foi que eu falhei, ver se a falha é do aluno, pra poder melhorar em aprendizagem”. Esta fala nos faz lembrar Nóvoa: “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1997. p. 27).

O Curso de Pedagogia produziu, também, um impacto sobre a necessidade de atualização e de aprendizagem constante da profissão por parte dos professores. O Curso parece ter reforçado a compreensão de que o professor nunca está pronto (idéia já circulante no interior do grupo) e ter mesmo aguçado essa necessidade de aprender. Parece ter mesmo indicado aos professores que o trabalho docente requer aprendizado e atualização constante, exigência de uma profissão sempre em mudança e de um mundo que não para. Depois do Curso, a professora Margarida despertou para essa realidade:

A gente agora sabe que a gente tem que estudar mais, pesquisar mais, se informar mais e ter certeza mesmo daquilo que agente tá falando porque você sabe que a cada dia as coisas vão se modificando. Uma coisa que é certa hoje, amanhã não quer dizer que ela continua do mesmo jeito. Ela pode mudar. Então nós temos que estar buscando novas informações, estudando se for possível, pra que num tá parada no tempo.

Tomar consciência que não está pronto, que o conhecimento que se possui é pouco para a difícil tarefa de ensinar. Os professores reconhecem e valorizam os saberes de sua experiência, mas reconhecem que a estes saberes podem se somar outros, tão importantes e necessários como aqueles, porque “[...] antigamente a gente não tinha o conhecimento científico que a gente adquiriu depois desse curso” (Margarida). A valorização do conhecimento formal, sistematizado e a compreensão de que este saber pode facilitar o seu trabalho e ajudá-los a atingir os seus objetivos de ensino foi uma importante aquisição desses professores. Poder se ver antes e depois do contato com estes novos saberes e reconhecer-se aberto a novos conhecimentos e descobertas, também. A professora Amarilis assim se descobriu. Para ela, só “[...] depois do curso é que eu vi que a gente tá sempre aprendendo, que a gente tem que modificar sempre a nossa maneira de ser e de agir pra gente conquistar o nosso objetivo, porque da forma que eu pensava antigamente não dava para chegar não [...]”.

Precisamos considerar, ainda, dois novos elementos que passaram a permear o universo simbólico dos professores quando da conclusão do Curso de Pedagogia. O primeiro diz respeito à consideração de que o Curso não mudou apenas a maneira de trabalhar dos professores, mas também a sua vida pessoal e familiar. O segundo nos remete de volta à questão da identidade do grupo de professores. Para eles, a formação em nível superior garantiu maior visibilidade profissional e maior prestígio social.

Para além das mudanças na maneira de trabalhar no cotidiano de sala de aula, o Curso de Pedagogia contribuiu, segundo os professores, para modificar a sua vida familiar e pessoal. Esta mudança se deve ao fato de o Curso ter possibilitado aos professores se compreenderem melhor enquanto seres relacionais e ativado novos patamares de relações em seus espaços de vida social. Os ingredientes dessa mudança não estão tão distantes assim daqueles incorporados à sua vida profissional. Depois do curso os professores admitem ter se tornado mais pacientes, passaram a considerar as opiniões dos outros e desenvolveram a aptidão para ouvir. Estas disposições, que foram

incorporadas à vida profissional, especialmente em relação ao aluno, passaram a servir de referente à própria vida. Ouvir e entender melhor os filhos, compreender as atitudes dos familiares, ser mais paciente no ambiente familiar, foram ganhos “extras” que o Curso pode proporcionar. Além do mais, a influência das teorias científicas apreendidas durante o Curso serviram de lastro para essa mudança comportamental. A professora Jade, por exemplo, afirma que mudou muito depois do Curso,

Mudei como professora e como ser mãe. Porque eu aprendi ser mãe com mais entendimento, mais paciência. Estudei aqueles livros de 0 a 6 anos de psicologia, Piaget, Paulo Freire, essas coisas. Foram mudando a minha vida, como mulher, como profissional, como mãe, foi tudo.

O alcance do Curso parece ter extrapolado os objetivos de formação profissional, passando a ter uma forte influência sobre suas vidas. “Foi muito importante para mim”, diz a professora Margarida. “Eu num digo pra você que só foi importante para a vida profissional, mais minha vida como um todo. Foi como se a gente tivesse uma nova visão, tanto pra ensinar como pra vida”. Isso nos faz pensar, como Nóvoa, na necessidade de (re)encontrar, na pessoa do professor, “[...] espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1997. p.25).

Não bastasse essa mudança, O Curso possibilitou aos professores serem mais bem reconhecidos e respeitados no ambiente familiar. Uma espécie de orgulho envolveu esses professores, um orgulho próprio, um sentimento de vitória e de dever cumprido. Passaram a sentir o orgulho de suas famílias, daqueles que, junto com eles, investiram esforços e sacrifícios. Este orgulho, este sentimento de dever cumprido, essa sensação de ter galgado espaços na vida, de vitória e de conquista, aliado à sensação de ser reconhecido como profissional qualificado, com curso superior, contribuiu para mudar a sua vida pessoal. A professora Jade expressa essa felicidade pelas palavras ouvidas de sua filha. O sonho dela era ter a mãe formada, com curso superior.

E realmente ela diz hoje em dia: a minha mãe é formada em pedagogia. Ela diz mesmo, fala com a boca cheia: não minha mãe já é formada, ela faz, já terminou pedagogia. E isso me deixa orgulhosa também, ter uma filha que se orgulha da gente, a gente fica muito mais feliz.

Jade deu muito orgulho ao seu pai desde que resolveu fazer o vestibular para pedagogia. “Quando eu passei no vestibular foi uma festa pra ele (**risos**), uma senhora da minha idade assim, mas que pra ele foi super feliz, ter a filha, passar no vestibular e fazer um curso superior”. Novamente encontramos os processos de formação fazendo sentido na vida dos professores, profundamente imbricados com ela.

O Curso de Pedagogia foi também importante por lhes ter permitido reconhecimento profissional e maior visibilidade social. E isso em muito contribuiu para reforçar as suas identidades profissionais. Reforçou a identidade do grupo ao possibilitar maior visibilidade social e garantir o domínio de saberes e práticas profissionais de valor legítimo, reforçando publicamente a sua função social. Por outro lado, reforçou a identidade profissional de cada um dos professores fornecendo a eles novos referenciais de compreensão do seu ser e do seu fazer profissional. “Existir socialmente é, essencialmente, ser percebido, isto é, fazer com que sejam reconhecidas tão positivamente quanto possível as suas propriedades distintivas” (BONNEWITZ, 2005. p.103). Segundo o autor, é daí que surge a necessidade de transformar uma propriedade objetiva (um saber, maneiras de fazer, de agir e de se comportar) em capital simbólico. É preciso crer nessas propriedades distintivas e fazer com que se creia em seus méritos. Essa foi a lógica do pensamento de Jade. Para ela, o Curso foi muito importante “[...] porque a gente se sente mais valorizado, entende, a gente se sente mais aceito no mercado depois do curso. Porque você diz, você tem um curso superior? Tenho. Você já é visto de outra maneira, não é como antigamente”. Magnólia também compreende assim. Para ela, “[...] o professor era muito discriminado quando ele era leigo. Ai veio o pedagógico e o Curso de Pedagogia, vem o curso superior... ele...Já, já da um maior prestígio ao professor. O professor já se sente bem mais...”. Na lógica simbólica da distinção, diz Bourdieu (2005a), existir é ser diferente e ser também reconhecido legitimamente como diferente. A existência real da identidade, continua ele, “[...] supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar oficialmente a diferença [...]” (BOURDIEU, 2005a. p. 129).

Estas mudanças envolvendo práticas docentes e significados, as possíveis de serem negociadas pelos professores em seus contextos de vida e de trabalho, não chegaram a romper ou modificar de maneira substancial as suas representações sociais do ser professor. Antes, foram negociadas com elas, mantendo, porém, a sua essência. A docência continua sendo profissão de amor e de cuidado, de ajuda e de doação. O professor continua sendo aquele que ensina e aprende, profissional que se sacrifica na sua árdua missão humanitária e social. A estes significados somaram-se outros, e novas práticas foram ativadas, adquiridas no processo de formação recente. Estes novos elementos incorporados, antes de mudar a configuração representacional desses professores, se aderiram a ela. Mudaram-se práticas, novos significados entraram em jogo, mas a configuração representacional e identitária do grupo foi preservada. Os novos significados e as novas práticas, ao serem incorporados e reelaborados, forneceram aos professores subsídios para, num novo patamar, com uma melhor qualidade, continuar a exercer uma profissão cuja essência continua pautada no amor e no cuidado, na ajuda e na doação incondicional. O novo foi incorporado, acomodado ativamente nos esquemas de percepção e de ação do grupo, preservando, no entanto, a essência de suas maneiras de compreender e de agir na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ó minha alma, não aspire à vida imortal,
Mas esgota o campo do possível.*

PÍNDARO

Este trabalho teve por objetivo acessar a representação social da docência construída pelos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de Queimadas-PB. Nossa intenção foi a de compreender que representação social alimenta o ser professor para esses profissionais, identificar as dimensões e os elementos dessa representação e sua função identitária. Ao término desse trabalho, pudemos constatar que a representação do ser professor construída por esse grupo de professores aparece como uma entidade multidimensional, composta por distintas dimensões que se articulam e se complementam para dar sentido à profissão e à prática cotidiana desses profissionais. Procuramos sistematizar essas dimensões e mostrar de que elementos elas se compõem, como se dá a articulação entre elas e inferir sobre as matrizes (religiosa, familiar, profissional, cultural) que alimentam essa representação. Agora, pretendemos tecer algumas considerações finais, porém não conclusivas, sobre os resultados que apresentamos nesse trabalho. Nossa intenção é pensar os limites e os avanços dessa pesquisa, pontuar aspectos do trabalho que consideramos relevantes e deixar caminhos abertos para novas investigações.

O ingresso no magistério, tornar-se professor para esses professores, não aparece como uma decisão livre e racional desses agentes nem como uma determinação absoluta dos espaços sociais nos quais estão imersos. Ela é produto de um *habitus* (religioso, familiar, provinciano) que permite compreender e incorporar as regras do jogo da vida social e produzir as estratégias e os investimentos necessários para se integrar nesse jogo com relativo sucesso. Vocação e acaso e necessidade são motivos plausíveis para essa escolha ajustada e coerente com o jogo da vida social.

Ser professor, como dissemos, comporta dimensões distintas. Elas se articulam para dar sentido e significado à docência, para compor uma representação do ser professor. A dimensão do amor e do cuidado e a dimensão da ajuda e da doação se acham profundamente interligadas, ao ponto de ser difícil pensá-las em separado. Lira (2007), por exemplo, trabalha estas duas dimensões como partes integrantes de uma mesma faceta do ser professor, a faceta do desvelo. Contudo, o amor e o cuidado aparecem como a dimensão mais **ontológica** do ser professor. As imagens e os significados dessa dimensão falam do professor enquanto ser professor, de um sentido global desse ser, de uma natureza comum que é inerente a todos os professores e a cada um deles e se expressa nas suas ações e comportamentos (dedicação, ajuda, doação). Constituindo-se como uma ontologia do ser professor, essa dimensão aparece como princípio demarcador e balizador da identidade docente, uma vez que garante para cada

um e para todos do grupo princípios de reconhecimento e interconhecimento. Já a dimensão da ajuda e da doação expressa o sentido mais **ético-operacional** dessa ontologia. Enquanto a primeira diz da essência do ser professor e de sua natureza, ou seja, estabelece um significado ontológico, cria uma imagem e permite a comunicação entre os indivíduos que partilham deste construto simbólico, garantindo certa unidade significativa, a segunda está mais próxima ao estar professor enquanto expressão dessa natureza e, portanto, mobiliza os indivíduos, configura formas de ação, de comportamentos e de condutas. Queremos dizer que a ajuda e a doação são construtos simbólicos operacionais, mobilizadores da ação e do comportamento, que estão enraizados numa dimensão ontológica da profissão, bem mais profunda, que expressa a essência mesma do ser professor para essas professoras.

A dimensão do ensinar e do aprender está articulada, também, com essa essência do ser professor expressa na dimensão do amor e do cuidado. Considerar a necessidade de estar aberto a um aprendizado constante para poder ensinar se articula, também, com a dimensão ético-operacional dessa representação. Se o professor é um profissional que ama o que faz, que cuida e que ajuda, ele precisa não só aprender para ensinar bem como, ao ensinar, ao exercer o seu ofício, precisa estar aberto para aprender com ele ou nele, para ouvir e aprender com os outros. Trata-se, aqui, de uma dimensão **técnico-operacional** da representação. Enquanto a dimensão ético-operacional está relacionada a valores, uma vez que seu conteúdo simbólico se ampara numa base valorativa para mobilizar a ação (ajudar os outros, ser útil a alguém), a dimensão técnico-operacional se relaciona com o saber e o saber fazer da profissão. Nesta última, o conteúdo simbólico, a imagem do professor que ensina e aprende toma por referência, em maior ou em menor grau, a sua capacidade técnica e profissional, embora, como pudemos ver, seja excluída daí a dimensão de sistematizador e transmissor de conhecimentos em função da valorização do professor como um orientador, como um amigo paciente. É essa dimensão que permite ao professor lidar mais diretamente com os problemas de ensino e aprendizagem (mais que conhecimento didático, ele precisa de compreensão e amizade...), lidar com o sucesso e com o fracasso no trabalho (o professor nunca está pronto; o professor está sempre aprendendo) e lidar com as exigências da profissão, seja em termos de sua formação, seja em termos de competência técnica.

Já a dimensão do sofrimento e da esperança expressa o lado ruim da profissão. Ela permite que o professor compreenda as dificuldades do trabalho e possa lidar com elas, sem que estas dificuldades possam ameaçar a sua identidade profissional. Assim,

constroem a imagem de uma profissão de sacrifício e do profissional como um herói que tudo enfrenta e suporta. E não perde a esperança. Essa dimensão, que chamarei aqui de dimensão da **pertinácia e da perseverança**, aponta para o futuro, embora incerto. Seu conteúdo simbólico expressa resistência, uma vez que está imbricada na dimensão ontológica do amor e muito próxima da dimensão ético-operacional da ajuda. A esperança é a criança mais velha desse parto, nascida do amor e da doação incondicionais.

Quanto ao *habitus* professoral, o objetivo dessa pesquisa não foi acessá-lo. Nossa intenção primeira foi conhecer a representação social do ser professor para os nossos agentes, entendendo-a como dimensão simbólica (eidos) desse *habitus*. As regularidades estruturantes do ser professor aparecem aqui como geradoras dessa representação, se confundem mesmo com ela. No entanto, ao longo da pesquisa foi preciso compreender essas regularidades estruturantes para, a partir delas, inferir sobre a representação social do ser professor e os seus conteúdos. Daí que foi possível nos aproximar de alguns dos elementos que compõem esse *habitus* professoral, principalmente dos seus elementos simbólicos (eidos) e alguns de seus elementos comportamentais (ethos).

O ser professor, na sua dimensão simbólica e representacional, se expressa através de determinadas regularidades significativas que são comuns ao nosso grupo de professores. Essas regularidades estão expressas: 1) no amor e no cuidado como elemento central do ser e do estar professor. O amor dá sentido à profissão e o cuidado aparece como elemento estruturador do trabalho docente; 2) na ajuda e na doação. Educar é estar disposto a ajudar e, para isso, é preciso doação, dedicação, altruísmo; 3) no trabalho considerado como uma vocação e na posse de dons para o seu exercício. Os professores se sentem predestinados para esse papel; 4) no professor como um orientador (para a vida, a sociedade, a profissão) e um amigo paciente que ouve e aconselha (um psicólogo); 5) na naturalização do feminino. Maternagem e trabalho doméstico estão profundamente misturados com o trabalho docente ajudando a compor a figura da mulher-mãe-professora; 6) no reconhecimento de que a profissão, o ser professor implica sacrifícios. O professor aparece como herói devotado, sacerdote de uma missão que requer dedicação e esperança.

Estes elementos simbólicos e representacionais do *habitus* professoral aparecem consubstanciados no ethos do grupo, em regularidades que estruturam a forma de agir

dos professores. Na disposição para ouvir e aconselhar, para ajudar as mães dos alunos na orientação dos filhos, na doação ao trabalho, na maneira de lidar com o aluno.

Não foi objetivo desse trabalho inferir sobre os indícios de mudanças na representação social do ser professor para esse grupo, nem acompanhar de perto a sua dinâmica. Contudo, pelo que podemos observar, achamos elementos que apontam para uma mudança no *habitus* professoral desse grupo de professores, especialmente relacionadas à sua maneira de fazer. Acreditamos que, após a conclusão do Curso de Pedagogia, houve um reordenamento de algumas práticas desses professores, o que nos leva a acreditar, também, na possibilidade de uma mudança representacional em curso. Como pudemos ver no capítulo quatro, os professores passaram a considerar diferentemente o aluno, dando-lhe voz, reconhecendo os seus saberes, modificando as suas práticas para atender a essa nova maneira de encarar o aluno: aprenderam a ouvi-lo a dar-lhe voz, a trabalhar em equipe, a “não dar nada pronto para eles”, a estimular a pesquisa... Passaram a rever a sua didática de sala de aula, valorizando mais a qualidade que a quantidade, a reordenação e a disposição das carteiras na forma de círculo, usando materiais alternativos para dar aula (rótulos de embalagens, revistas, material de sucata...) e novas estratégias para introduzir conteúdos novos (música, histórias, o uso das experiências de vida dos alunos). Podemos notar que o Curso produziu alterações significativas na forma de se referir à prática desses professores, o que nos leva a pensar que alguns elementos do *habitus* professoral estão em processo de alteração, especialmente aqueles diretamente ligados ao ethos comportamental. Não sabemos, ainda, se estas alterações são realmente significativas, se apontam para uma mudança nesse *habitus*, ou se são apenas pontuais. Não podemos precisar, também, se tais alterações foram acompanhadas de perto por uma igual alteração na maneira como os professores representam o ser professor. Seria preciso uma nova investigação para acompanhar essa dinâmica e ver os caminhos que ela aponta.

É preciso ressaltar um outro aspecto que o trabalho aponta. Educar aparece, nos discursos dos professores, como um ato despido de significação profissional. Nos discursos, educar é preparar para a vida, é orientar, é aconselhar, é guiar. Neste sentido, o ser professor precisa mais de atitude do que de formação, mais de interesse e boa vontade do que de preparação (diploma, domínio de conteúdo). Acreditamos que essa maneira de encarar o trabalho aparece como um reflexo da representação do ser professor construída por eles. Nela, o professor aparece mais como uma figura de amor,

de cuidado e ajuda do que como um profissional. Eles parecem separar bem as coisas: o amigo cuidador parece ser incompatível com o profissional professor.

Acreditamos que a relevância desse trabalho reside na contribuição emprestada à compreensão do saber e do fazer docente. Mais precisamente, às diferentes maneiras de os professores se compreenderem enquanto profissionais e sobre como orientam as suas práticas. Se consideramos os professores como profissionais reflexivos, que articulam pensamento e ação no fazer do trabalho, a compreensão de como pensam e o que pensam esses professores é importante se queremos investir numa mudança de suas atitudes e na reorientação de suas práticas profissionais. Entender como pensam e agem esses professores é condição fundamental para se instituir uma nova prática na docência e para um repensar de suas identidades profissionais.

Compreender como pensam e agem os professores é condição fundamental para se (re) pensar os processos de formação docente. Seja no exercício da profissão ou em processos de formação mais sistemáticos, os professores são agentes ativos e reflexivos de suas próprias práticas. Como agentes sociais, os professores lidam ativamente com os elementos de sua formação. Incorporam e reelaboram esses elementos, modificando-os a sua maneira e os transformam em instrumentos de ação. Compreender essa dinâmica é de fundamental importância para as agências formadoras e para todos aqueles envolvidos com a formação de professores. Só assim será possível pensar os professores como co-responsáveis pela sua formação e reordenar as nossas práticas formativas. Com esse trabalho esperamos ter contribuído para esse debate.

Por fim, esperamos que esse trabalho possa contribuir com a formação de todos os professores que, de bom grado, participaram dessa pesquisa, uma vez que é nossa intenção partilhar e discutir com eles os resultados a que chegamos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claud. A abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES A. S. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiana: AB Editora, 1998. p. 27-38.

ABRIC, Jean-Claud. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 155-171.

ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de. **Habitus, representações sociais e a construção identitária dos professores de Maracanaú**. 2005. 140f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. São Paulo: EDUC; Brasília-DF: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Tereza; ALMEIDA, Jane Soares. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 107-181.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 117-160.

ANDRADE, Daniela B. da Silva Freire: **O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais**. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2007.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima; ROAZZI, Antonio. O saber, o fazer e o saber do fazer docente: as representações sociais como resistência. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Representações sociais: Teoria e pesquisa**. Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque/ Fundação Vingt-um Rosado, 2003. p. 85-100.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, Júlio; MUSSI, Mônica C. As Vicissitudes da Formação Docente em Serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, Jul/Dez. 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Quem de-forma o profissional de ensino. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (Org.). **Tempo e espaço de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 103 – 117.

ARRUDA, Angela. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de morais. **Experiência e representações sociais: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.59-92.

AZEVEDO, Fernando. **A transformação da cultura**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley. (Coord.) **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 60-85.

BATISTA, Anália Soria; ODELIUS, Catarina Cecília. Infra-Estrutura das escolas públicas. In: CODO, Wanderley. (Coord.) **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 161-173.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 229-257.

BENJAMIN, Alfred. **A entrevista de ajuda**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Grandes Cientistas Sociais, n. 39. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: sociologia. Grandes Cientistas Sociais, n. 39. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1983b. p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. **Gostos de classe e estilos de vida**. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: sociologia. Grandes Cientistas Sociais, n. 39. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1983c. p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: sociologia. Grandes Cientistas Sociais, n. 39. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1983d. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. **Marginalia**: algumas notas adicionais sobre o dom. 1996b. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131996000200001&script=sci_arttext&tlng= >. acesso em 30 de novembro de 2007.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

BOURDIEU, Pierre (Org.). **O ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2005b.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRABO, Tânia Suely A. M. Formação da professora numa perspectiva de gênero. **Educação em Revista**, Marília, n. 3, p. 43-70, 2002.

CAMPOS, Jameson Ramos; ANDRADE, Erika dos Reis G. Ser professor: semeando esperanças em meio às adversidades. Seminário de Pesquisa do CCSA, 2006a, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2006a. 1 CD-ROM.

CAMPOS, Jameson Ramos; ANDRADE, Erika dos Reis G. Retratos na parede: histórias de uma vida, percursos de formação. Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, 2006b, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006b. 1 CD-ROM.

CAMPOS, Jameson Ramos; ANDRADE, Erika dos Reis G. Meus alunos e seus pais: o professor e os dilemas da profissão. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2007. 1 CD-ROM.

CAMUS, Albert. **A queda**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**: ensaio sobre o absurdo. Lisboa: Edição Livros do Brasil, [1960 e 1980].

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez / Oboré, 1992.

DIEESE, **A situação do trabalho no Brasil**. São Paulo, 2001.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. “*Habitus e Representações Sociais*”: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiana: AB Editora, 2000. P. 117-129.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional: Lisboa, 1988. p. 51-61.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GARCIA, Maria M. A; HYPOLITO, Álvaro M; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr. 2005.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GOMES, Marineide de Oliveira. As Identidades de educadoras de crianças pequenas: caminhos plurais. **Educação & linguagem**, São Paulo, n. 13, p. 252-269, jan/jun. 2006.

GOUVEIA, Maria Cristina. Mestre: profissão professor(a) – processo de profissionalização docente na província Mineira no Período Imperial. **Revista Brasileira de Historia da Educação**, Campinas, n. 2, p. 39-57, jul/dez. 2001.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 17-25.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Cultura escolar/cultura oral em São Paulo (1820-1860). In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.) **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 67-96.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KULESZA, Wojciech A. Escola normal e educação popular no Brasil (1870-1930). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; PINHEIRO, Antônio Carlos F. (Orgs.). **Educação e história no Brasil contemporâneo**. João Pessoa: Editora universitária/ UFPB, 2003. p. 137-148.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIRA, André Augusto Diniz. **Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias**. 2007. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

LUGLI, Rosário S. Genta. As representações dos professores primários: estratégia política e *habitus* professoral. **Revista Brasileira de História da educação**, Campinas, n. 9, p. 231-262, jan/jun. 2005.

MARMOZ, Louis. O professor e seus espelhos. **Revista Colóquio Educação e Sociedade**, Lisboa, n. 4, p. 13-40, dez. 1993.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?** Guia para vencer o estresse na empresa. Campinas: Papirus, 1999.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Educação**. Santa Maria. v. 3, n. 2, p. 27-42, 2005.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da educação pública no Império (Paraná – Província). In: FILHO, Luciano Mendes de F. (Org.) **Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte: HG edições, 1999. p. 87-94.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MONTAGNER, Rosângela. “Lá encontrei pela primeira vez a professora... Era uma dedicação incansável”. In: **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. Unijui, 2004. p. 197-215.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓBREGA, Sheva Maia. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silvia Paredes (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 55-87.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1997. p. 13-33.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. Trabalho de professor – trabalho de Sísifo? A heróica dimensão imaginária da docência. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (Org.). **Tempo e espaço de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 197 – 218.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Grandes Cientistas Sociais, n. 39. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36.

OSÓRIO, Miryam Báez. Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. **Eccos – Revista científica**, São Paulo, v.7, n. 2. p. 427-450, 2005.

PAREDES, Eugênia Coelho. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de morais. **Experiência e representações sociais: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 131-156.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz; FONSECA, Maria da Conceição F. Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, jul/dez. 2001.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

PINTO, Maria das Graças C. S. M. Gonçalves; MIORANDO, Tânia Micheline. Docência e Gênero: histórias que ficaram. In: **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. Unijui, 2004. p. 217-232.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, Antonio (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 35-50.

RAY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RABELO, Amanda O. **O gênero e a profissão docente: impactos na memória das normalistas**. 2007. Disponível em <
http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero6/artigos/artigo_06.pdf>. acesso em 13 de março de 2008.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

RIBEIRO, Simone. Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero: o que pensa quem faz? In: PAIVA, Edil V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 143-168.

ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, [S. l.], n. 1, p. 1-27, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Historia da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Orgs.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005. p. 13-38.

SCHAFFEL, Sarita Lea. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 102-115.

SCHUELER, Alessandra Frota de. Representações da docência na imprensa pedagógica da corte imperial (1870-1889): o exemplo da instrução pública. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 378-390, set/dez. 2005.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática**. Bauru: EDUSC, 2003.

SILVA, Lucélia Maria F. da. Ser professor: uma gênese recíproca. **Cadernos de Educação**, v. 8, n. 1, p. 99-118. 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origem dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 33-84.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves; CARVALHO, Marília Pinto de. Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 anos: Tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 205-224.

VIEIRA, Sofia Lercher. **Ser Professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Identidade expropriada:** retrato do educador brasileiro. Brasília: CNTE, 2004.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

1. Sexo: () Masculino; () Feminino.
2. Idade: _____
3. Estado civil: () Solteiro/a; () Casado/a; () Divorciado/a; () Viúvo/a; () Outro.
4. Naturalidade: _____.
5. Se casado/a qual a profissão do esposo/a: _____.
6. Se casado/a qual a escolaridade do esposo/a:
() Não escolarizado/a
() Ensino fundamental incompleto.
() Ensino fundamental completo.
() Ensino médio incompleto
() Ensino médio completo.
() Ensino superior incompleto
() Ensino superior completo.
() Pós-graduação.
7. Tem filhos: () Sim; () Não. Quantos: _____.
8. Onde reside: () Zona urbana; () Zona rural.
9. Casa própria: () Sim; () Não.
10. Quantos são os membros da família: _____.
11. Renda total da família:
() Menor ou igual a 1 salário mínimo.
() Acima de 1 até 3 salários.
() Acima de 3 até 6 salários.
() Acima de 6 até 10 salários.
() Mais de 10 salários.
12. Qual a sua renda pessoal como professora: _____.
13. Possui alguma outra atividade remunerada além da docência:
() Não; () Sim: Qual? _____.
14. Qual a profissão/ ocupação de seu Pai: _____.

15. E de sua Mãe: _____.

16. Qual o grau de escolarização de seu Pai:

- ☐ Não escolarizado.
- ☐ Ensino fundamental incompleto.
- ☐ Ensino fundamental completo.
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo.
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo.
- ☐ Pós-graduação.

17. Qual o grau de escolarização de sua Mãe:

- ☐ Não escolarizada.
- ☐ Ensino fundamental incompleto.
- ☐ Ensino fundamental completo.
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo.
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo.
- ☐ Pós-graduação.

18. Dispõe de computador em casa: ☐ Sim; ☐ Não.

19. Que meios você utiliza frequentemente para se manter informado/a:

☐ TV; ☐ Jornal; ☐ Revistas; ☐ Rádio; ☐ Internet; ☐ Outros. Quais: _____.

20. Você costuma ler com frequência? ☐ Não; ☐ Sim; ☐ Às vezes: Especifique:

_____.

21. De que outras atividades (culturais, políticas, religiosas, etc.) você participa?

_____.

22. Qual a sua religião? _____.

23. O que você costuma fazer para se divertir nos fins de semana e nos feriados?

_____.

24. Qual o tipo de música de sua preferência?

☐ MPB; ☐ Rock; ☐ Sertanejo; ☐ Samba/pagode; ☐ Brega; ☐ forró;
☐ Axé; ☐ Outros: Especificar: _____.

25. Que tipos de programas você costuma assistir na TV? _____

_____.

26. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- ☐ Todo em escola pública.
- ☐ Parte em escola pública, parte em escola particular.
- ☐ Todo em escola particular.

27. E o ensino médio?

- ☐ Todo em escola pública.
- ☐ Parte em escola pública, parte em escola particular.
- ☐ Todo em escola particular.

28. Antes de cursar pedagogia, que tipo de formação pedagógica você possuía?

- ☐ Nenhuma.
- ☐ O logos.
- ☐ O proformação.
- ☐ O magistério.
- ☐ Outra/as. Especificar: _____.

29. Alguém da sua família foi ou é professor/a?

- ☐ Não; ☐ Sim; Quem: _____.

30. Há quantos anos você exerce a profissão docente?

- ☐ Menos de 5 anos.
- ☐ De 5 a 10 anos.
- ☐ de 11 a 15 anos.
- ☐ De 16 a 20 anos.
- ☐ de 21 a 25 anos.
- ☐ De 26 a 30 anos.
- ☐ Mais de 30 anos.

31. Qual a localização da escola onde você trabalha?

- ☐ Na zona rural.
- ☐ Na zona urbana.

32. Qual a distância aproximada de sua residência para o seu local de trabalho?

_____.

33. Que meio de transporte você utiliza para se deslocar até o seu local de trabalho?

_____.

34. Você participou de algum curso de treinamento ou de capacitação desde que concluiu o Curso de Pedagogia?

- ☐ Não;
- ☐ Sim. Qual? _____.

35. Você trabalha com turma multisseriada?

- ☐ Sim;
- ☐ Não.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS DE PRÁTICAS E SIGNIFICADOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL
MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB

QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS E SIGNIFICADOS I

1. Idade _____
2. Sexo _____
3. Escola onde trabalha _____
4. A escola esta localizada: () na zona urbana; () na zona rural.
5. Há quantos anos leciona: _____
6. Que série leciona atualmente _____
8. Qual a sua formação _____
9. Tem outra atividade além da docência? () Sim () Não.
10. Se tem, qual? _____.
11. Porque resolveu ser professor (a)?
12. Vale a pena ser professor(a)? Que motivos o(a) estimulam a continuar na profissão?
13. O que mais lhe desagrada na profissão?
14. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta para desempenhar a sua profissão?
15. Você acha que o trabalho do professor(a) tem sido valorizado? Porque?
16. O que você proporia para melhorar o desempenho do trabalho do professor?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL
MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB**

QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS E SIGNIFICADOS II

1. Você acha que o trabalho do professor/a da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental deve ser desempenhado por mulheres? Porque?

2. Como é conciliar trabalho domestico com a profissão de professor/a?

3. Como você caracterizaria:
 - a- A sua escola.

 - b- O seu aluno.

 - c- A sua equipe de trabalho.

 - d- Os pais de seus alunos.

4. Você costuma ler com regularidade? Em caso afirmativo, O que está lendo ou leu recentemente?

5. Você participa de alguma outra atividade (cultural, religiosa, política)? Qual?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL
MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB**

QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS E SIGNIFICADOS III

1. Que propostas você faria para mudar a qualidade da educação no seu município?

2. Qual a sua renda mensal como professora?

3. Relacione as principais deficiências de sua escola quanto à estrutura física?

4. Na falta de material didático, como você procura superar essa dificuldade?

5. O que você faz para estimular aquele aluno “rebelde” ou sem motivação para o estudo?

6. Porque a maioria dos pais participa pouco ou quase nada da vida escolar de seus filhos?

7. Relacione as maiores dificuldades que você encontra para trabalhar com turmas multisseriadas?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A. Primeiro eixo. Como me tornei o que sou?

1. Porque você resolveu ser professor? Quais foram os motivos, como foi que se deu essa história de tornar-se professor?
2. Quais as pessoas que mais marcaram, que mais influenciaram na sua escolha profissional? Que tipo de influência ela (as) exerceu (ram).
3. Antes de ser professor/a, o que você achava dessa profissão? Que imagens você fazia de professor?

B. Segundo eixo. O que agora eu sou?

1. Caso alguém lhe pedisse para explicar como é seu trabalho de professor, como diria?
2. O que é ser professor para você hoje?
3. Como você se vê hoje como professor?
4. É bom ser professor? Por quê?
5. O que tem de ruim em ser professor?
6. Como você avalia seus alunos?
7. Que estratégias você usa para apresentar um novo conteúdo aos seus alunos?
8. Que dificuldades você encontra em seu dia a dia com os alunos? Como as resolve?

C. Terceiro eixo. O Curso de Pedagogia em nossa vida profissional.

1. Qual a importância do Curso de Pedagogia para a sua vida profissional?
2. O Curso modificou a sua maneira de ver a profissão?
3. Em que o Curso de Pedagogia contribuiu para modificar a sua maneira de trabalhar no cotidiano da escola?

APÊNDICE D – RELATOS DE EXPERIÊNCIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RELATO DE EXPERIÊNCIA

PROFESSOR (A): _____

TEMA: O QUE SE ESPERA DE UM BOM PROFESSOR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RELATO DE EXPERIÊNCIA

PROFESSOR (A): _____

**TEMA: AS MAIORES DIFICULDADES QUE ENFRENTO NA PROFISSÃO E
COMO LIDO COM ELAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RELATO DE EXPERIÊNCIA

PROFESSOR (A): _____

**TEMA: UMA EXPERIÊNCIA QUE MARCOU A MINHA VIDA
PROFISSIONAL**