



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDILENE EUNICE CAVALCANTE MAIOLI

**O (DES)PRESTÍGIO SOCIAL NA PROFISSÃO DOCENTE:
O SER PROFESSOR/A NAS SÉRIES INICIAIS**

SALVADOR

2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDILENE EUNICE CAVALCANTE MAIOLI

**O (DES)PRESTÍGIO SOCIAL NA PROFISSÃO DOCENTE:
O SER PROFESSOR/A NAS SÉRIES INICIAIS**

Dissertação submetida ao Colegiado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento parcial de requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: PROF. DR. ROBERTO SIDNEI DE MACEDO

SALVADOR

2004

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

M217 Maioli, Edilene Eunice Cavalcante.

O (des)prestígio social na profissão docente : o ser professor/a nas séries iniciais / Edilene Eunice Cavalcante Maioli. – 2004.

133 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei de Macedo

1. Professoras – Valorização. 2. Professoras – Prestígio profissional. 3. Professores de ensino fundamental. 4. Centro de Educação Básica (UEFS). I. Macedo, Roberto Sidnei de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.12 – 22. ed.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Maria Helena Besnosik

Prof^a Dra. Maria Inez Carvalho

Prof^a Dra. Maria Ornélia Marques

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a **Raniery**, minha mãe e **José Joaquim**, meu pai, que não puderam estudar, mas me ensinaram a ver a importância de fazê-lo.

A minha irmã **Márcia**, que graças a Deus, vai festejar comigo esta conquista.

Às companheiras, professoras do Centro de Educação Básica da UEFS, principais colaboradoras na realização deste trabalho: **Aline Landim, Ana Carla, Ana Cláudia, Ana Lúcia, Cenilza, Cristiane, Geroneusa, Jeane, Joelma, Malena, Saionara, Vânia e Vânia “do doce”**.

À minha família, Almirany, Ester, Rafael, Rodrigo, Caio, Gal, Mateus, Tatiane e Thiago.

Ao pessoal de apoio e da secretaria do CEB-UEFS: France, Dora, Marilene, Simone e Iara.

A **Romana**, pelo carinho e estímulo de todas as horas.

A **Gal, Nádia, Valquíria e Kátia**, anjos da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA.

Aos colegas do Mestrado da FACED-UFBA, principalmente **Maria Luíza Seixas**, por sua amizade e as longas e produtivas conversas sobre a pesquisa e sobre tudo.

As professoras que estando em minha vida, estão na pesquisa e deram força sempre: Marlene Dutra, Sandra Nívea, Alvaíza, Luciana Nascimento, Ana M^a Fontes, Bárbara Borges, Elisângela, Arcanjo, Suzana, Ângela Maciel, Ana Rita, Luciene, Zélia, Rita Dias, Vanda Machado, Jussara Portugal, Irani Menezes, Jamile Borges, Roseli Sá, Cristina Pereira, Alexsandra, minha parceira.

Ao professor **Felipe Serppa** (in memoriam), que me ensinou a ver em múltiplos espelhos.

Ao pessoal do SINPRO-BA e FORMACEE pelo respeito e admiração que sempre tiveram pelo meu trabalho. A Janaina, Washington, José Arcanjo, Rober, Araújo, Josilda, Luke, Luciana, Mãe Tita, Carla, Ricardo Marques, Manoel Cerqueira, Zé Mário, e Pinzoh que apareceram sempre na hora H.

AGRADECIMENTOS

A **Victor**, amado companheiro de todas as horas.

A **Pedro**, meu filho por compreender tão cedo as ausências que lhe foram impostas pela minha vida acadêmica.

Ao meu Orientador, Professor Dr. **Roberto Sidnei de Macedo**, pelo interesse, paciência e atenção responsáveis pelo sucesso.

A todos que contribuíram para a realização deste feito, em especial aos Professores **Roberto Seixas-UEFS** e Prof^a **Maria Inez Carvalho-UFBA** por acreditarem, antes de mim mesma, na realização deste trabalho.

À companheira **Margarida**, por sua dedicação ao tomar conta de nossa casa e me substituir na 3^a jornada de trabalho pela qual passa toda mulher-professora.

A amiga **Ana Reis** pela força e incentivo sem os quais o caminho seria bem mais árduo.

Ao amigo **Gideon Borges** e **Márcea Sales** que me receberam como irmã em Salvador, em suas casas e em seus corações.

“... porque uma tese não se faz só de leituras e livros” (L.M.).

Neste momento oportuno
Vou dizer para cada aluno
Que estude constantemente
Sem tirar de sua mente
O seu livro e o professor

Com muita certeza digo
É ele seu grande amigo
Que na vida lhe conduz
É seu grande protetor
Quem vive sem professor
Vaga nas trevas sem luz

Ele na sua missão
No setor da educação
Posso muito bem dizer
Que é o melhor companheiro
Mais fiel e verdadeiro
Que nos ajuda a vencer

Com muita simplicidade
Ai vai esta verdade
De um poeta agricultor
Na referência que faço
Envio um fraterno abraço
Para cada professor.

Patativa do Assaré
(Poeta e cantador cearense)

RESUMO

A presente dissertação comunica os resultados de uma etnopesquisa sobre o movimento do (des)prestígio social na docência de professoras das séries iniciais que trabalham no Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana. Através da análise de conteúdo de entrevistas gravadas, fontes escritas e outros dispositivos, foram analisadas as representações sociais das professoras primárias em contexto específico de trabalho e algumas representações veiculadas na imprensa, local e nacional, sobre docência, carreira, profissão, e sobre o (des)prestígio e desvalorização que atualmente envolvem essa ocupação, principalmente nesse nível de ensino. É um estudo de caso de inspiração hermenêutica, cujo aporte crítico fenomenológico constituiu-se num esforço de compreender como se constituem as representações sociais do desprestígio social, bem como a interpretação deste movimento dialético no interior da docência de professoras das séries iniciais e seus possíveis desdobramentos na profissionalidade dessas docentes.

Palavras-chaves: Docência, carreira, Representações Sociais, profissionalidade, valorização e desprestígio social.

ABSTRACT

The present dissertation informs the results of an ethno-research about the movement of social (dis)repute in the teaching profession, and brings into focus beginning classes' teacher from the Basic Instruction Center at UEFS.

Through recorded interviews, written sources, and other means, social representations of basic teachers in a particular context of work were analysed as well as some representations released by mass-media, through local and nacional press, about teaching, career, professions, and about the (dis)repute and unworthiness which nowadays characterizes the occupation, mainly at that level of teaching.

This is a study of case with hermeneutical inspiration which phenomenological critical approach has become an effort of understanding how those social representations of social (dis)repute are created, as well as the interpretation of that dialectical movement inside the practice of teaching by beginning classes' teachers, and its probable development over their professionalism.

KEYWORDS: teaching career, social representations, professionalism, worthiness and social (dis)repute.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLB - Associação dos Professores Licenciados da Bahia

CEB - Centro de Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UNDEC - Unidade de Desenvolvimento Comunitário

PMFS - Prefeitura Municipal de Feira de Santana

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
--------------------	----

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DA PESQUISA

1. A opção por abordagens e métodos.....	18
1.2. Especificação e produção de dados e fontes acionalistas da pesquisa	20
1.3. Das intenções e da estrutura do trabalho.....	27

CAPÍTULO II

O CAMPO PROFISSIONAL DAS DOCENTES SOB UMA ÓTICA SOCIOLÓGICA

2.1. Um pouco de inspiração teórica: a Sociologia de Pierre Bourdieu.....	28
2.2. O Centro de Educação Básica da UEFS: escola e projeto	30
2.3. Mudanças estruturais, habitus e concepção de escola ideal	31
2.3.1 O habitus profissional e as ações formativas no campo de produção da profissão docente nas séries iniciais.....	33
2.4. Quem são as atrizes sociais que se movem nesse campo?.....	36
2.5. A profissionalidade docente e os não ditos nas séries iniciais.	40

CAPÍTULO III

CONDIÇÃO E EXISTÊNCIA

3. A política de sentido dos termos: “professora primária” e “professores do nível superior”	43
3.1. Tratamento diferenciado e constituição de uma imagem social	45
3.1.2. Perspectiva valorativa da profissão e nostalgia de um reconhecimento social que nem chegamos a conhecer.....	49
3.2. Docência, feminização e funcionarização do magistério ou de como se conta outra história na visão do trabalho.....	52
3.3. Fatores desagregadores da profissionalidade docente nas séries iniciais....	59
3.4. O CEB-UEFS como espaço de produção da existência na carreira	64
3.4.1. Condições satisfatórias da docência e o imaginário sobre a escola ideal....	67
3.5. Mobilização política, autoria e atuação das professoras primárias sob a égide e status da Universidade	68

CAPÍTULO IV

DESPRESTÍGIO, DESVALORIZAÇÃO E DESQUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL. QUE DIFERENÇA ISSO FAZ?

4.1.	O (des)prestígio como fator de identidade no grupo.....	71
4.1.2.	O conceito de grupo e a noção de identidade assumida na pesquisa	72
4.2.	As relações sociais, os tempos e os espaços escolares como elementos de reconhecimento e valorização	74
4.3.	A desvalorização da docência como fator cultural.....	80
4.4.	<i>Status</i> e mobilidade social: deslocamentos verticais e transversais	82
4.5.	Auto estima e motivação. Onde estão as opções perdidas?	83
4.6.	Ser professora / estar professora: Caminhos que se cruzam sem se tocar...	87

CAPÍTULO V

MÍDIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO (DES)PRESTÍGIO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS

5.1.	Por que Imaginário e Representações Sociais para pesquisar com as professoras das séries iniciais.....	93
5.1.2.	Considerações históricas e teóricas	95
5.2.	Como se constroem representações sociais de (des)prestígio numa escola tão aprazível?.....	97
5.3	As representações da profissão na “telinha”: Televisão e imaginário	101
5.4	As representações sociais do (des)prestígio docente como movimento de configuração na carreira das professoras das séries iniciais	108
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NADA CONCLUSIVAS.....	114
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
	ANEXOS.....	129

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é fruto de um estudo de inspiração etnográfica, que logo de início sugere algumas pretensões. Se as chamo pretensões, e não objetivos, é para enfatizar o quão difícil considero essa proposta: a primeira pretensão diz respeito à tentativa de descrever, em sua complexidade, a política de sentidos que compõe o percurso e a prática de professoras das séries iniciais, que se encontram envolvidas na implantação e funcionamento de uma escola *modelo*, que existe sob a responsabilidade conjunta de uma Universidade estadual e de uma Secretaria Municipal de Educação. Isso evidentemente denota seu caráter de espaço diferenciado, espaço que envolve diferentes manifestações de poder, diferentes interesses políticos ligados, por sua vez, a objetivos também muito diversos, evidenciando, por conseguinte, seu duplo caráter identitário enquanto instituição de ensino e as cambiantes identidades das professoras diante do desafio de levar adiante este projeto em face da situação de crise em que se encontra atualmente a classe profissional dos professores.

A segunda pretensão relaciona-se com o fato da proposta e execução deste estudo serem feitos por uma professora das séries iniciais. Pode até parecer repetitivo e piegas, mas não é com frequência que professoras das séries iniciais se autorizam a transgredir as hierarquias da produção científica moderna e ousam produzir conhecimento sobre suas práticas, considerando que para efetuar tal mister, essas docentes têm que enfrentar inúmeras adversidades.

As adversidades às quais me refiro vão desde o ingresso formal num programa de pós-graduação, o estranhamento entre seus próprios pares, e até a relação que esses docentes travam com o conhecimento com que se defrontam. Atentemos para as produções existentes na área de educação, e seus desdobramentos: Quantas dissertações de mestrado são produzidas por professores e professoras das séries iniciais? Quantas teses de doutorado escritas por professores e professoras das séries iniciais já tivemos a oportunidade de ler ou citar? Poucas eu diria. No caso da produção acadêmica acerca desse nível de ensino, o que continuamos percebendo é que os autores pedagógicos que produzem conhecimento sobre essa docência específica são, na realidade, pesquisadores de ofício que na maioria das vezes, e de acordo com o objeto escolhido, apenas realizam pesquisas nesse nível de ensino; ou quando muito, ministram aulas em cursos de graduação e pós-graduação sobre a temática em

questão. No entendimento deste estudo isso constitui uma lacuna. Não pretendo aqui preenchê-la de todo, haja vista que seria algo impossível para um trabalho de mestrado. No entanto temos que admitir e ponderar que ninguém melhor para falar sobre professoras das séries iniciais do que elas mesmas. E quando afirmo isso não é só porque sou uma delas, mesmo porque aqui não estou para falar *sobre* elas, mas, numa narrativa compartilhada, como propõe a Etnopesquisa Crítica, falar juntamente *com elas*, numa prática solidária de pesquisa e do lugar de *membro*¹, contribuir para avolumar nas instituições acadêmicas um contra movimento, visando oportunizar e dar voz aos autores e autoras e também aos atores e atrizes pedagógicos, excluídos desse processo de produção de saberes.

Pensando nisso é que sugiro ouvirmos com atenção Jacques Ardoino (2001), teórico da Multirreferencialidade, quando este nos alerta a respeito da crise de saberes pela qual passamos atualmente, que esta não é uma crise teórica, de produção de conhecimento, se considerarmos que anualmente muitos trabalhos de pesquisa e livros são produzidos, mas que, basicamente, esta se constitui numa crise do praticante, do sujeito que pratica e que se encontra, apesar de todo conhecimento produzido, sem saber o que e como fazer, no caso de professores e pesquisadores.

As escolas precisam de alguém que organize e desenvolva o processo pedagógico em todos os níveis de ensino. E somos nós, professores e professoras, que o fazemos. Para muitos ainda somos os práticos da teoria, para muitos que desconhecem que a teoria não é outra coisa senão uma outra prática. Foucault (1983 p.71), afirma ao falar sobre poder e saber: "É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática".

À medida que produzimos nossa profissão, vamos constituindo identidades docentes, uma identidade a cada prática, a cada momento, próprias de professoras de uma certa instituição, que carrega nossas marcas. Neste trabalho ousei falar localmente, ou seja, ousei falar de onde me encontro localizada. Sou professora das séries iniciais, e é desse lugar que pretendo lançar as bases desse diálogo: do lugar de professora do Ensino Fundamental que deseja produzir conhecimento sobre si e sobre seus pares, conhecimento sobre e com as professoras *primárias*.

Algumas professoras do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB-UEFS), escola que constitui o *locus* desta pesquisa, apesar de usufruírem o *status* de trabalhar e produzir sua docência no seio de uma universidade, ainda não possuem o

¹ Nesta pesquisa *membro* não tem só o sentido de pertencer a uma classe social, em sentido clássico, sociológico mas o "[...] sentido é de ser possuidor, conhecedor, em nuances, da linguagem natural, indexalizada, de um determinado grupo, sentido semântico" (BORBA, S. da Costa, p. 123, 2001).

tão simbolicamente *valorizado* e *desejado* nível superior. Isso por si só já constitui um ponto de análise e inquietação para esse trabalho.

A questão da terminologia aplicada aos profissionais de ensino que atuam nas séries iniciais é algo que, pode até parecer irrelevante, mas constitui matéria prima suficiente para a análise do trato social que desencadeia. Novamente o uso do adjetivo *primário*, ou *primária*, deixou de acompanhar o substantivo professor, de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei nº 9394/96, instituindo assim a nomenclatura “professores das séries iniciais”. A mesma lei se refere aos profissionais de ensino das universidades, faculdades e Institutos Superiores de Educação, como professores do nível *superior*, o que conseqüentemente acaba não só instituindo sentidos como definindo realmente todo um trato social, e ainda parafraseando um velho adágio popular que diz que, “para quem sabe ler um pingo é letra”, desconfio que aqueles que iniciam os educandos nas primeiras letras, os professores das séries iniciais, mesmo não sendo mais chamados de *primários*, formam um extrato de praticantes que, situados nesse campo de disputas e bens simbólicos que é a docência, implicitamente, seriam os constituidores de um certo nível *inferior*, mesmo que isso não seja explicitamente dito.

Assim como não falo de um professor qualquer, mas insisto, de professoras das séries iniciais, também não me refiro a um conhecimento qualquer sobre essa categoria. O que mobilizou tanto a pesquisa quanto os estudos empreendidos foi a intenção de compreender como se constituem as *representações sociais* de professoras das séries iniciais da rede municipal de ensino, que atualmente trabalham no já referido cenário educacional, o Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana, o *que* pensam e *como* pensam o movimento do (des)prestígio da profissão docente, numa perspectiva do ofício nas séries iniciais, considerando as mudanças que vêm ocorrendo no cenário educacional e de modo geral, na sociedade atual.

Para captar como se constituem as Representações Sociais dessas professoras sobre o (des) prestígio social do professor das séries iniciais, considerando o contexto em que atuam, foi necessário observar como as professoras lidam com seus processos identitários, e como percebem seu cotidiano nesse *locus* de produção de suas carreiras. Foi preciso imergir na vida cotidiana dessas professoras, procurando encontrar elementos que desenvolvessem em mim mesma, professora e membro dessa comunidade, o rigor, a criticidade e escuta sensível para compreender tais processos.

Já utilizando e vivenciando os conceitos basilares desse estudo, através da análise das representações sociais e da análise de conteúdo, foi fácil detectar como o fenômeno do

desprestígio, depois de instituído, constitui diferentes representações sociais sobre a carreira, a vida e as expectativas das professoras analisadas, inventando tradições e instaurando práticas. Valorizar a vida cotidiana e os estatutos tácitos dessa profissão foi também extremamente importante para compreender os fenômenos escolares relacionados à constituição desse *campo* profissional específico, pois é na vida cotidiana escolar que, segundo Macedo(2000, p.142) “ brotam as formas de produção de conhecimento extremamente significativas para pensar e repensar as práticas pedagógicas”.

Eu diria que foi preciso ir além da superfície dos acontecimentos e buscar os silêncios e ausências para compreender o movimento, guiada em grande medida pela preocupação em não dicotomizar as idéias acerca dos diferentes momentos que constituem os elementos prestígio e desprestígio, tão aparentemente parecidos e tão simultaneamente diferentes, definidos por inúmeros contextos e temporalidades, constituídos em si mesmos, por várias referências.

Esclareço desde já que tal preocupação encontra-se neste texto simbolizada na forma como utilizo o termo **(des)**prestígio escrito dessa maneira. É de suma importância explicar que cada vez que utilizo o termo assim grafado - (des)prestígio - seus parênteses estão prenhes de sentidos.

E assim que hermeneuticamente tento compreender esse movimento de prestígio/desprestígio, tão contraditório e dialético quanto o discurso corrente acerca da importância do papel do professor e da professora, elementos sociais tão necessários e tão pouco prestigiados. Foi preciso ver os acontecimentos como possibilidades de novas emergências, o infindável espiral. Acredito que a urgência do cotidiano tenha cuidado de me revelar que é através dos fios que tecem a trama dos processos identitários da profissão docente que está a importância de ser professor/professora, e conseqüentemente, da enorme importância disso na carreira e na vida mesma da pessoa do/a professor/a, pois não se sabe ao certo onde começa uma e termina a outra.

A pesquisa participante, que acabou por exigir e delinear-se em um estudo de caso, conduziu a dados que acabaram por consubstanciar e revelar as representações sociais das professoras formando três perspectivas que se entrecruzam e dão conformidade às suas ações formativas. Conceituei essas perspectivas tomando como amálgama as categorias que emergiram das entrevistas, observações e encontros para discussão da pesquisa e em grande parte as inspirações teóricas que me influenciaram nesse percurso. Sendo assim as denominei e agrupei, para efeitos didáticos, da seguinte maneira:

1. *Perspectiva valorativa*: esta perspectiva na docência das professoras daria conformação à maneira como estas induzem suas práticas e impulsionam suas ações formativas. Estas ações acontecem pautadas em valores que circulam tanto na instituição como fora dela, e são percebidas pela maneira como as professoras vivenciam/tratam em seus espaços formativos conceitos como *remuneração, reconhecimento, formação, autoformação e condições de trabalho* entre outros, e como a eles se referem.

2. *Perspectiva representacional e concepção do trato social*. Esta nos auxilia no entendimento de como as professoras se vêem e como percebem o trato que a sociedade lhes dispensa, influenciando fatores psicossociais como auto-estima, desejo e investimento pessoal, fatores que incidem diretamente sobre seu trabalho. Esta perspectiva seria formada pelas unidades de sentido constantes em seus discursos sobre *profissionalidade, identidade, satisfação e auto-imagem*.

3. *Perspectiva contextual e etnoformativa*. Esta seria a perspectiva cuja constituição estaria ligada aos *saberes, fazeres e dizeres* sobre esse nível da docência. O exame minucioso de categorias como formação (inicial e continuada), condições de trabalho e identidade profissional deu sustentação a um esboço de formação contextualizada e pensada para a instituição pesquisada, de acordo com suas especificidades.

É certo que a organização aqui apresentada não previu um padrão rígido de análise, mas ajudou bastante na codificação e exercício da metodologia empreendida. As falas das atrizes e autoras pedagógicas não estarão segregadas ao capítulo da análise de dados, como é praxe na maioria das teses e dissertações, mas distribuídas por todo o texto. Esses sujeitos serão requisitados dialogicamente, bem como os teóricos que amparam essa investigação, sempre que forem necessárias suas falas para tecer a dinâmica de constituição do discurso aqui ressignificado.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DA PESQUISA

1. A opção por abordagens e métodos

Para a execução do trabalho realizado *com* as professoras, a base teórico-metodológica utilizada se pautou em alguns pressupostos e produções da pesquisa qualitativa, pois esta, enquanto atratora das categorias de análise aqui apresentadas, vêm dando conta de várias discussões dentro da sociedade atual, em destaque as questões relativas a educação, saúde e ambiente.

Foram enormes as contribuições de Simone Baillauqués, nos estudos sobre representações na formação dos professores, utilizando a pesquisa qualitativa, e também estudos de Philippe Perrenoud, que investiga a questão da identidade do profissional docente. Incluí-se também nas contribuições para conclusão desta pesquisa, a análise dos trabalhos de Marisa Vorraber com política de identidade e formação de professores. A própria e já clássica Marli André, com seus estudos quantitativos e *a etnografia da prática escolar*, Menga Ludke e outros e outros pesquisadores que a cada trabalho me deixam mais convencida da necessidade de propor a diversidade da pesquisa científica como alternativa de construção do conhecimento que extrapole os limites impostos pela ciência moderna, ainda calcada em critérios quantitativos e na preconização de verdades absolutas. A postura hermenêutica que busquei adotar já demonstra o quanto me coloco contra essa *preconização das verdades*. Uma postura hermenêutico-crítica, por sua vez, implica um entregar-se atento e aberto a toda e qualquer possibilidade de novos posicionamentos.

Foi a retomada das entrevistas e anotações feitas ao longo da pesquisa que me permitiu captar algumas mudanças em meus posicionamentos teórico-metodológicos. Isso se tornou patente principalmente nos comentários feitos em entrevistas com as professoras, onde aparecem termos oriundos de uma vertente de pensamento que não foi tomada de início no quadro teórico adotado. Nesse ponto, os estudos e estruturação das entrevistas passaram a ser

fortemente influenciados pelas análises foucaultianas nas quais o direito de falar é visto como uma forma de poder e o direito privilegiado e exclusivo na formulação de discursos implica exercer regulação e controle eficaz pelos indivíduos.

Nas trilhas desta perspectiva de análise foucaultiana, surgem as pesquisas de Popkewitz (1987,1991,1993), chamando a atenção para o que ele denomina “profissionalização do conhecimento”. Segundo o autor, tal fenômeno se verifica quando, no meio do século passado, surgem na América do Norte os *experts*, ou especialistas, para definir temas sociais, políticos e econômicos. Aparentemente, desinteressadas e neutras, tais definições passaram a controlar os símbolos culturais que determinavam os interesses públicos e privados.

Ao escolher a Fenomenologia como aporte crítico desta pesquisa tive uma intenção mais que interpretativa da prática pedagógica, tive no fundo a intenção de viabilizar uma discussão mais enraizada da atual identidade(s) do professor, vendo este como um ser de história, contextualizado, que constrói interpretações acerca de si e do mundo. Não só o cientista é dado conhecer. Embora a ciência moderna tente postular isso como verdade, vale lembrar que os conceitos e significados que dirigem a conduta dos homens comuns na vida cotidiana são interpretados por eles subjetivamente e dotados de sentido na medida em que formam um todo coerente. Segundo Berger e Luckman (1983), “o mundo consiste em múltiplas realidades e entre elas há uma que se apresenta como a realidade por excelência: é a realidade da vida cotidiana”, realidade ordenada, já objetivada e independente. Sua posição privilegiada autoriza a dar-lhe a designação da realidade predominante. Assim, há uma correspondência entre *meus* significados e os significados dos *outros*. Nossa atitude cotidiana, segundo esses autores

É a atitude da consciência do senso comum precisamente porque se refere a um mundo que é comum a muitos homens. O conhecimento do senso comum é o conhecimento que eu partilho com os outros nas rotinas normais, evidentes na vida cotidiana. (p. 40).

Os investigadores fenomenológicos tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares em locais particulares. A Sociologia fenomenológica foi particularmente influenciada pelos filósofos Edmund Husserl e Alfred Shultz. Coloca-se igualmente na teoria weberiana, que enfatiza a “*verstehen*”, a compreensão interpretativa das interações humanas. Os fenomenologistas não presumem que conhecem o

que as diferentes coisas significam para as pessoas que vão estudar (Douglas, 1976). “A investigação fenomenológica começa com o silêncio” (Psatas apud BIKLEN, 1991). Deste modo, aquilo que é enfatizado por essa abordagem, de forma decisiva, é o componente subjetivo do comportamento das pessoas, condição ontológica da qual deveríamos nos orgulhar. Os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros, e que a realidade não é mais do que o significado destas nossas experiências (Greene, 1978). Conseqüentemente, a realidade é “socialmente construída” (Berger e Luckman, 1967). É o que tento perseguir neste estudo.

1.2 Especificação, produção dos dados e fontes acionalistas da pesquisa.

Na verdade, optar pela pesquisa qualitativa foi quase que uma imposição do próprio objeto investigado, visto que não consigo perceber outra maneira de fazer este exercício de compreensão em relação aos fenômenos educacionais, senão através de métodos que tenham uma preocupação genuína com a maneira própria com que as pessoas vêm a si mesmas, suas experiências e o mundo que as cerca. Segundo Marli André (1995, p.117) “Uma das principais características desse tipo de pesquisa é a preocupação com o SIGNIFICADO...”.

No plano da análise com base na interação simbólica, e compatível com a perspectiva fenomenológica desse trabalho, encontra-se a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio: ao invés, o significado é-lhes atribuído. Entretanto a interpretação não é um ato autônomo, nem é determinado por nenhuma força particular, humana ou não. Os indivíduos, nesse caso as professoras, interpretam com auxílio dos outros – pais, alunos, serventes, administradores, pessoas do passado, escritores, família, pessoas que se encontram em seus locais de divertimento - mas estes não o fazem deliberadamente. Os significados são construídos através das interações. As pessoas, em situações particulares, como por exemplo, essas mesmas professoras, da escola investigada, desenvolvem freqüentemente definições comuns (ou “partilham perspectivas”, utilizando os termos do interacionismo simbólico) porque interagem regularmente e partilham experiências, problemas e passados comuns, mas o consenso não é inevitável. Ainda que alguns entendam que as “definições comuns” são sinônimos de “verdade”, o significado sempre está sujeito a negociação. Assim sendo, a interpretação é essencial. A interação simbólica assume o papel de paradigma conceitual, ocupando o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos

motivos inconscientes, das necessidades do estatuto sócio econômico, das obrigações inerentes aos papéis sociais, das normas culturais, dos mecanismos sociais de controle ou do meio ambiente físico e social.

Fiz então um estudo educacional, no qual lancei mão de técnicas que tradicionalmente estão associadas à etnografia. Na verdade, uma etnopesquisa, “uma pesquisa ao mesmo tempo enraizada no observador e no sujeito observado” (Barbosa, 1998, p. 24). E tomando de empréstimo as elaborações de Ludke e André (1986) sobre as pesquisas dessa natureza em educação, é que Macedo (2000) afirma que as etnopesquisas seriam aquelas que apresentam as seguintes características metodológicas:

Tem o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto de pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto do pesquisador com o seu ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos banais em termos de status de dados são significativamente valorizados.(p. 145)

Através da observação participante, inclusive como docente do cenário educacional escolhido, e da entrevista em profundidade como método de produção de *dados*, foi possível obter manifestações discursivas, que ajudaram sobremaneira na investigação das histórias de vida das professoras. Evidentemente, a informalidade e espontaneidade criadas com o uso desses métodos não garantiu por si só o surgimento ou a constatação ou manifestações de representações sociais, mas a forma de abordagem, contudo, buscou a pertinência das questões e o encadeamento que o fizesse. Segundo teóricos que discutem hoje a questão da pesquisa do tipo etnográfico em educação, por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, “é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que envolvem o dia-a-dia da prática escolar”, (Marli André, 1983, p. 13).

A definição do movimento do (des)prestígio social da docência nas séries iniciais como objeto de nosso estudo foi feita mediada por um enorme interesse em *conhecer*, em saber o *porquê* e o *como* se dá a existência desse fenômeno, donde concluí-se que isso implicou numa escolha teórico-metodológica aberta e flexível. Segundo Bogdan e Biklen (1982, p. 136) “O interesse do etnopesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas observadas em sua forma natural”.

A citação acima, reflete uma opção pela abordagem multirreferencial de situações formativas e educativas, ou seja, esta é uma abordagem que propõe-se a uma leitura plural de seus objetos, sejam eles teóricos ou práticos, sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como “² (Ardoino, 1998, p. 24) .

Portanto, ousa afirmar, pautada nos autores investigados, que a esse tipo de pesquisa interessa muito mais o processo do que o produto. No campo das ciências humanas, a inteligibilidade das práticas sociais interessa efetivamente, hoje em dia, tanto ao pesquisador quanto ao prático, pois à medida que estes interagem, o vínculo social torna-se então um objeto prático. Para ilustrar isso posso me reportar a uma recente obra de Serge Moscovici, *La machine à faire de dieux –1990*, onde este aponta, que não é novidade que toda sociologia contém, sub-repticiamente, uma teoria implícita da psicologia correspondente. Mas alerta o autor, que se por outro lado, interrogássemos os conteúdos sociológicos sub-reptícios, estariam eles presentes na maioria das teorias psicológicas. Logo, as noções de agente e autor, postas em relação, de forma tão cambiável, tendem ao reconhecimento implícito de que há não uma ordem de representação das coisas, definida pela função destas, mas duas ordens de representações: *a do sistema*, que é um modelo mais mecanicista, em que o agente parte dos arranjos já previamente estabelecidos pelas estruturas e a de uma *situação social* , mais histórica e temporal, na qual o ator, provido de consciência e iniciativa, é capaz de pensar estratégias e encontrar “um certo grau de intencionalidade próprio que fica, não obstante, ligado tanto aos efeitos de um determinado campo quanto ao peso das macroestruturas” (Ardoino, 1998, p. 28). Ao mesmo tempo o ator é reconhecido como co-produtor de sentidos. Daqui provém as idéias de autor/ator pedagógicos, processos de autorização, etc., utilizados em caminhos tomados pela pesquisa, ou seja, seus percursos metodológicos.

A partir desse embasamento, a idéia de complexidade foi uma constante em função dos vários sentidos perscrutados, das opções privilegiadas e das linguagens que traduziram essa escolha: a *implicação*, em primeiro lugar a dos práticos, em seguida a dos pesquisadores, bem como o conflito, o inconsciente, as representações, o imaginário, etc., que certamente encontraram lugar e pertinência na análise das práticas.

No que diz respeito à análise da formação profissional dos atores além dos diplomas institucionais adquiridos pelas professoras foi considerado o processo de reflexão dos sujeitos

² No campo das ciências do homem e da sociedade.

sobre sua prática docente, e o modo como examinam suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. Observei também *como* e *se* ocorrem processos constantes de auto-avaliação que orientem o trabalho docente na instituição. Segundo Imbernon (2000, p.173) “a orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes”.

Isso faz supor que a formação continuada deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, e que os valores e representações, tanto quanto as concepções, de cada professor e professora e da equipe como um todo, devem ser questionados permanentemente.

Tendo como base teórica da pesquisa qualitativa o aporte crítico fenomenológico, sabia que seria exigida de mim, uma atitude a que os fenomenologistas chamam de “atitude compreensiva fenomenológica”, o *epochet*. Esta consistiu no exercício de ouvir o outro mediante a suspensão temporária de preconceitos que porventura pudessem existir para com o objeto pesquisado. Com isso, em nenhum momento houve uma tentativa de defender uma posição neutra de *pesquisador*, a exemplo das pesquisas positivistas, mas sim de perceber essa suspensão como um exercício dialético, que consegue conceber movimento e contradição no bojo de todo e qualquer processo de conhecimento ou vivência social, até mesmo por se tratar do ambiente de trabalho onde realizo meu fazer profissional cotidiano. Nessa atitude encontro acolhida em Macedo (2000, p. 46) principalmente quando afirma

Ir às-coisas-mesmas é a experiência fundante do pensar e pesquisar fenomenológico, faz parte de seu rigor. Por outro lado, ao mergulhar nas coisas-mesmas, o fenomenólogo realiza um trabalho de desvincilhamento dos seus preconceitos para abrir-se ao fenômeno.

Para acompanhar o dinamismo próprio das relações pedagógicas que foram analisadas foi preciso estar afinada com o conhecimento etnográfico educacional já produzido, a fim de evitar confusões entre *procedimentos de pesquisa*, (no nosso caso, o uso de técnicas de observação e entrevista), e a *metodologia de pesquisa* (no que tange ao nosso objeto, a observação participante).

Tentei, na medida do possível, evitar problemas já detectados pelos teóricos da investigação qualitativa. Estes colocam como os mais recorrentes, a mera apresentação de dados coletados na forma como estes se manifestam, sem uma reflexão profunda de suas raízes, de seus significados, de seus condicionantes e de sua implicação. Erickson (1989)

chama a atenção para a diferença entre a descrição pormenorizada, e o estudo do tipo etnográfico. Segundo ele:

Não devemos confundir a observação como técnica de coleta de dados, com a metodologia de observação participante, que busca descrever os significados das ações e interações segundo o ponto de vista dos seus autores. (p. 87)

O trabalho de campo, portanto, envolveu a observação direta e intensiva e a implementação de estratégias que visaram captar as opiniões e representações dos atores sociais. Longas entrevistas gravadas individualmente, diário de anotações em reuniões de coordenação, propostas de discussão coletiva sobre currículo, identidade e formação em exercício foram materiais importantes para traduzir em discurso as práticas sociais produzidas e reproduzidas no contexto educativo pesquisado.

Adotei também a concepção de identidade postulada por autores como Stuart Hall (1997), Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2000), dentro dos estudos culturais, que, coerentemente, chamam a atenção para o caráter cultural do processo de constituição de identidades. Segundo Silva (1997, p. 86) “contribui para a formação de nossas identidades não apenas o que dizemos ou pensamos que somos, mas os diversos discursos sobre nós que, além de nos ‘representar’, nos intimam a ser da forma como dizem que somos”. As identidades resultariam de sedimentações das diferentes identificações ou posicionamentos que adotamos e procuramos “vivenciar” como se viessem de “dentro”, mas que são sem dúvida ocasionados por uma mistura especial de circunstâncias, sentimentos, histórias, pensamentos, etc.

Não podemos deixar de considerar, também, as representações sociais como sendo multirreferencializadas, na verdade integrantes e integradas por uma totalidade da qual fazemos parte, responsáveis em grande medida pela construção de processos identitários, formadores de uma identidade que nunca deve ser tida como “cristalizada”, pois o professor ideal, pronto e acabado, pode ser unicamente aquele que povoa nosso imaginário. Situações ideais não existem enquanto aplicáveis a toda e qualquer realidade, elas são ideais em face de algumas condições impostas pelo todo social.

Muitos estudos buscam perceber como operam os textos culturais na constituição das identidades neste novo século. Uma boa parte deles está conectada ao pensamento foucaultiano sobre as relações entre discurso e poder, de acordo com Costa (1995, p. 71) “no sentido de que os discursos se constituem e vigoram sustentados por relações de poder – o poder de

quem fala, de quem narra, de quem explica, de quem tem poder para dizer como as coisas são e como devem ser”.

Houve uma intencionalidade estratégica na escolha do campo empírico, ao tentar produzir solidariamente uma narrativa compartilhada com as professoras de uma escola tida como *modelo*, sediada por uma universidade em processo de expansão e reconhecimento em nível nacional, houve uma prerrogativa de pretensão de revitalizar as discussões acerca de algumas “verdades” instituídas e veiculadas, pela própria produção acadêmica e principalmente pela imprensa e pelos órgãos oficiais, “verdades” que na maioria das vezes são aceitas sem questionamento pelos atores e atrizes sociais envolvidos no processo de constituição das representações, ou seja, no caso deste trabalho, as representações das professoras das séries iniciais sobre o movimento de (des)prestígio social .

Essas “verdades” ancoradas e socialmente incorporadas ao movimento cotidiano das representações levariam a crer que existe uma lógica cartesiana única entre o “bem ensinar” e boas condições materiais de trabalho e infra-estrutura. Segundo essa lógica, o campo escolhido de modo algum poderia ser considerado um ambiente propício à formação de representações negativas no que diz respeito ao prestígio e valorização do professor já que, na escola pesquisada, há todo um apoio infraestrutural por parte da Universidade, no sentido de disponibilizar recursos como o núcleo gráfico da universidade e equipamentos como computadores, vídeos, tvs, etc, além de condições favoráveis outras como a proximidade de uma grande biblioteca, a coordenação por turno, etc. Desse modo, representações negativas acerca do prestígio/desprestígio do professor, seriam amplamente encontradas entre professores da rede municipal de ensino que trabalham em outros espaços, submetidos em grande parte a diferentes condições de trabalho, menos favoráveis.

Como já salientei, não é o que se verifica, pois o fenômeno do desprestígio se mostra em ambos os espaços, a sinalizar a necessidade dum enfoque mais profundo, talvez até de um estudo contrastivo entre professores de diversos níveis e diferentes redes de ensino. Aí talvez haja um desvendamento mais profundo do problema. Mas isto são *panos para outras mangas*. Essa escolha por um *locus* específico acabou caracterizando um estudo de caso que gerou esse relatório de final de pesquisa. Estudo de caso que, segundo Macedo (2000) é uma *busca da densidade significativa* sobre o qual se faz necessário arrolar algumas características que dão feições qualitativas a esta opção metodológica, de acordo com o próprio autor:

Os estudos de casos visam a descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas ,

haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto; o conhecimento é visto como algo que se constrói, se faz e se refaz constantemente.(p. 112)

Assim o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial, mesmo compreendendo-a enquanto totalidade composta de, e que compõe, outras realidades. Na busca da *densidade significativa* persequi incessantemente o objetivo de revelar os caminhos da pesquisa, inclusive respeitando as opacidades que neles encontrei, as relações contrastantes e incertas, pois assim melhor se evidenciou o movimento que é a principal característica desse tipo de estudo.

A narrativa compartilhada a que me propus nesse trabalho, como prática na docência das séries iniciais, levou-me a buscar a teoria das Representações Sociais, na perspectiva moscoviana, já que esta é *uma teoria da ordem prática* diria Jodelet (2001, p. 67). Este instrumental se fez excelente para compreender e ressignificar, num contexto específico de trabalho, a prática desses sujeitos diante de representações do prestígio/desprestígio de nossa docência de professores e professoras das séries iniciais. A estratégia utilizada para interpretar “as mensagens obscuras”, e assim produzir os dados que constituem este estudo se lastreou na Análise de Conteúdo, como a prescreve Bardin (1957) articulando, nas longas entrevistas em profundidade, unidades de significação entre o discurso proferido e a ressonância nas práticas vivenciadas.

Ainda tentando delinear o percurso e as fontes acionistas dessa pesquisa, preciso explicitar a que concepção de imaginário me refiro ao tecer a trama entre as representações sociais das professoras e o imaginário social acerca do papel social do professor, pois o campo de exploração do imaginário é imenso e inúmeras são as concepções formuladas nas diversas teorias. Há muitos “modos de entrada” para o imaginário. O meu “modo de entrada” é a Teoria Geral do Imaginário de Gilbert Durand (1997), para quem o imaginário não é um elemento secundário do pensamento humano, mas a própria matriz do pensamento. Ele parte da crítica à desvalorização da imagem e do imaginário no pensamento ocidental, que considera a imaginação como “mestra do erro e da falsidade”. Esta desvalorização é fruto da ciência moderna, cujo modelo, global e totalitário, nega o caráter racional, portanto científico, a todas as formas de conhecimento que não se pautem pelos seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas (Sousa Santos, 1998).

1. 3 Das intenções e da estrutura do trabalho

Para melhor sintetizar, o projeto científico e social desta pesquisa fundamenta-se em uma tripla referência: a) A Hermenêutica Fenomenológica como imposição filosófica para compreensão e interpretação do objeto; b) A abordagem Multirreferencial das práticas educativas como perspectiva epistemológica (Ardoino, 1983); c) A Teoria das Representações Sociais na perspectiva moscoviciano como recurso teórico-metodológico para entender como se internalizam as representações, e a partir disso, como estas “passam a expressar a relação do sujeito com o *mundo* que ele conhece e, ao mesmo tempo, como elas o situam nesse mundo” (Spink, 1995, p. 93). Esta tríade vem sendo operacionalizada em todo o desenrolar da pesquisa através de três grandes e indissociáveis conceitos macroatratores: *a profissionalidade docente*, como necessidade de reflexão e mudança em relação à profissão em ato, *a identidade profissional* como fator primordial a uma discussão da profissionalização docente nas séries iniciais e *a Etnopesquisa-formação* como perspectiva política de análise das práticas formativas das docentes que participaram da pesquisa.

Por fim creio que a análise de documentos oficiais e extra-oficiais, a exemplo de boletins informativos, proposta pedagógica da instituição, jornais locais, fotos, filmes, etc, foram de extrema importância na caracterização e especificidade do Projeto do Centro de Educação Básica da UEFS, a fim de auxiliar inclusive na análise das representações do senso comum acerca dos profissionais que trabalham nesta instituição.

CAPÍTULO II

O CAMPO PROFISSIONAL DAS DOCENTES SOB UMA ÓTICA SOCIOLÓGICA.

2.1 Um pouco da inspiração teórica: a Sociologia de Pierre Bourdieu

Para averiguar como as professoras se tornaram “profissionais de ensino”, e foram aos poucos construindo uma *profissionalidade* própria, considerando o contexto específico em que atuam, engendrei uma discussão a respeito da constituição do *campo*⁵ profissional docente na vida das professoras do CEB-UEFS. Assim utilizei conceitos que se apóiam na teoria bourdieuniana dos campos de produção de bens simbólicos.

São inúmeras as críticas ao trabalho de Bourdieu, principalmente no campo da sociologia clássica que, como um todo, está marcada pela busca da superação de um dilema antigo do pensamento sociológico: a oposição entre subjetivismo e objetivismo. Devo confessar, porém, que me sinto atraída pelo modo como o filósofo citado questiona e constrói atratores que vão de encontro às suas próprias idéias. É assim que surge o conceito de *habitus*⁶ e *estratégia*⁷, basilares na elaboração deste trabalho.

Bourdieu aponta as insuficiências e os riscos das abordagens que se restringem à experiência imediata do ator individual, ou seja, que se atêm de modo exclusivo ou preponderante ao universo das representações, preferências, escolhas e ações individuais. Essas abordagens, rotuladas por ele de “subjetivistas” são criticadas não apenas por seu escopo limitado, isto é, pelo fato de não considerarem as condições objetivas que explicariam o curso da experiência prática subjetiva, mas, sobretudo, por contribuírem para uma concepção ilusória do mundo social que atribuiria aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações.

⁵ O conceito de *campo* aqui utilizado se refere aos diferentes espaços da vida social ou da prática social, que possuem uma estrutura própria e relativamente autônoma com relação a outros espaços ou campos sociais (Bourdieu, 1992, p. 117)

⁶ *Habitus* segundo Bourdieu (1987, p. 202) é o sistema de disposições duráveis e socialmente constituídas que, incorporadas por um agente ou um conjunto de agentes, orientam e dão significado às suas ações e representações

⁷ *Estratégia* segundo Bourdieu (1990, p. 75) “é uma ‘seqüência de práticas estruturadas’ ou ‘Séries de ações ordenadas e orientadas’ que os agentes desenvolvem em função de um *habitus* adquirido[...]”

No entanto em contraposição ao subjetivismo, Bourdieu (1977) afirma, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo em Bourdieu é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído.

Se, por um lado, Bourdieu se afasta, então, do subjetivismo, por outro, ele crítica, igualmente, as abordagens estruturalistas, definidas por ele como objetivistas, que descreveriam a experiência subjetiva como diretamente subordinada às relações objetivas normalmente de natureza lingüística ou socioeconômica - Segundo ele “faltaria a essas abordagens uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvida na passagem da estrutura social para a ação individual” (Bourdieu, 1977, p.123). Como forma de distanciamento em relação ao objetivismo, Bourdieu afirma, então, em primeiro lugar, que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. As normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na estrutura social não operariam, assim, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. Ao contrário, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados. Bourdieu observa, ainda, e este é um segundo ponto importante em que ele pretende se afastar do objetivismo, que esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação. Ter-se-ia, assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria às ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico.

Transpondo essa discussão teórica para o campo da Sociologia da Educação, é preciso reconhecer o esforço de Bourdieu para evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo na análise dos fenômenos educacionais. Seduzida por esse esforço é que adoto o *habitus* como

instrumental conceitual potente para discutir como se movem os atores sociais no campo educacional bem como a interferência das estruturas nas ações ordinárias desse atores.

Em Bourdieu, o conceito de *campo* se refere aos diferentes espaços da vida social ou da prática social, a educação por exemplo, que possuem uma estrutura própria e relativamente autônoma com relação a outros espaços e campos sociais . No interior desses campos, que se organizam em torno de objetivos e se estruturam a partir de relações de aliança e/ou conflitos entre seus diferentes agentes, as lutas e estratégias assumem características específicas segundo Bourdieu (1992, p.112) “relativas à forma do capital em jogo e à posição que os agentes ocupam no campo”.

É na indexalidade dessa análise e no intrincado jogo das relações que se estabelecem nesse campo de produção simbólica que é o espaço social da escola que me inspiro para investigar o Centro de Educação Básica, o CEB-UEFS, como é conhecida a instituição inserida na comunidade acadêmica da Universidade Estadual de Feira de Santana. A escola escolhida como local de expressão das representações sobre o (des)prestígio social das docente nas séries iniciais, se configura num local privilegiado de exercício da docência, no que diz respeito, principalmente, as condições físicas, materiais e humanas adequadas e exigidas pelos professores em geral, para um bom andamento das tarefas docentes, como, por exemplo, o suporte pedagógico e técnico-administrativo oferecido pela própria Universidade, a viabilização de cursos, oficinas e congressos para coordenadores da escola, gratificação diferenciada para os professores e funcionários e transporte entre outros. Ademais existe o “status” que lhe confere a comunidade local pelo fato da escola estar inserida no contexto acadêmico e também ser fruto de um projeto educacional voltado para a comunidade na qual está inserida.

2.2 CEB-UEFS: Escola e Projeto.

Trata-se de uma instituição cujo projeto foi especialmente criado pela Universidade Estadual de Feira de Santana para atender prioritariamente aos filhos de seus funcionários, embora tenha posteriormente estendido o atendimento às crianças das comunidades vizinhas. Por época de sua inauguração, em março de 1999, cogitou-se a possibilidade da escola ser transformada numa escola de aplicação, representando assim um suporte formativo para as várias licenciaturas oferecidas pela Universidade.

Conforme sua especificidade, esta é a primeira escola municipal de Feira de Santana, legalmente instituída cuja proposta pedagógica atende a pressupostos de base

sociointeracionista e construtivista, e que, além do mais, tem tal programa sob responsabilidade dos professores da rede municipal de ensino. Observem o que diz a proposta pedagógica:

[...] podemos afirmar que o CEB-UEFS deve propiciar à criança um ambiente significativo e prazeroso em que ela possa desenvolver a vontade de conhecer e aprender, envolvendo-se no grupo de forma criativa, questionadora vivenciando situações que desafiem seu pensamento para uma relação construtiva com o mundo, que se realiza a partir de experiências vividas pelos sujeitos, nos espaços educativos a que tem acesso (família, trabalho, escola, grupos de convivência...), na interação com o mundo e com as pessoas que fazem parte do seu universo cultural. (Proposta Pedagógica do CEB-UEFS/1999).

Fisicamente é uma escola pequena, composta de seis salas de aula, um laboratório de informática (que se encontra atualmente desativado), uma cozinha, uma biblioteca (que funciona também como sala de vídeo), uma sala de professores e professoras, uma sala pequena onde funcionam as duas coordenações (Ed.Infantil e das Séries iniciais), uma secretária, dois sanitários para as crianças e um sanitário das professoras e professores. Existe também um pequeno almoxarifado e uma grande área externa, gramada e arborizada, onde acontece a recreação das crianças apenas nos dias de clima estável, pois se trata de área totalmente descoberta. A área interna coberta é extremamente pequena e torna-se um problema nos dias chuvosos, pois não atende a demanda das crianças nos momentos dos intervalos, após o lanche. A escola utiliza para acontecimentos de grande porte como culminância de projetos e eventos festivos, os auditórios e anfiteatros da Universidade.

Colocadas às condições físicas do estabelecimento, vale ressaltar que os pais, principalmente os da comunidade circunvizinha atendida pela escola, mostram-se imensamente satisfeitos com as instalações e equipamentos. Acreditam que a Escola será ampliada, conforme promessa da reitora na época da inauguração ocorrida há seis anos e esperam pacientemente por esse dia.

2.3 Mudanças estruturais, *habitus* e concepção de escola ideal.

Face às condições em que se encontram atualmente as escolas públicas municipais, as professoras também se mostram, senão satisfeitas, ao menos conformadas em relação às limitações que a escola apresenta atualmente. No momento de sua fundação, em 1999, o CEB-UEFS possuía apenas quatro turmas de séries iniciais e quatro turmas de Educação Infantil, funcionando estas turmas em turnos opostos. A escola contava na época com 120 alunos no total. Atualmente a escola possui no turno matutino quatro turmas de séries iniciais e três turmas de Educação Infantil, contando com o mesmo contingente no turno vespertino, contabilizando um quadro de 400 alunos nos dois turnos. Na avaliação de professoras que trabalham na instituição desde o início do projeto, houve uma superlotação de alunos que vem se agravando a cada ano, já que nenhuma ampliação foi feita para acomodar as turmas que foram formadas nesses seis anos de funcionamento.

Neste contexto específico como se revelam então as representações sobre prestígio e desvalorização desses professores? Até que ponto os profissionais envolvidos nessa proposta se mostram diferentemente atingidos pelos baixos salários, descaracterização do campo profissional e desvalorização de seu lugar social? A política do descarte e da substituição de professores ditados pelas novas tecnologias da informação e comunicação - computadores, tele-aulas, vídeo-conferências, etc. - têm causado nesses professores reflexões sobre suas práticas?

Pensar a educação como atividade socio profissional que ocorre num determinado tempo-espço, requer primeiramente reconhecer a existência de um campo específico ligado a tal prática. Esta por sua vez, segundo teóricos como Perrenoud, Paquay, Altet (2001, 2002), mesmo acontecendo de diferentes maneiras, tem uma “base comum” de saberes que instituiria e justificaria a profissão. Os contextos diferenciados onde se constitui essa base comum da docência, criam várias nuances e diferentes formas de ver a profissão e de se posicionar diante dos problemas que por ventura venham a ser detectados. Geralmente esses problemas estão ligados à questão de poder, conhecimento e os processos de autoria que nesse campo se estabelecem. Isso geraria em si uma liturgia do fazer docente. Um *habitus*

Segundo Bourdieu (1974, p. 199), “dentro dos campos existem os agentes que ocupam posições de dominantes e dominados, ou deles são excluídos” ou seja, cada agente busca defender ou conquistar determinada posição dominante nas hierarquias constitutivas do campo, de forma que todos os campos apresentam homologias com o campo social político e econômico. Nesta perspectiva, os produtores culturais e simbólicos mantêm com o campo de poder estritas relações, como no caso dos artistas, intelectuais, professores, etc que “constituem frações da classe dominante porque ou são oriundos dessas classes, ou possuem

um *capital cultural* específico que lhes confere determinadas formas de poder e privilégios” (op.cit.).

Os processos de produção e circulação dos produtos da atividade cultural e científica constituem um amplo espaço de desenvolvimento de representações sociais. Um dos pressupostos que embasam essa afirmação é a posição que determinados campos profissionais ocupam dentro de um todo social mais denso; os professores, que teoricamente deveriam dominar o capital simbólico dentro de seu campo profissional, vivem uma situação ambígua em relação a este, ou seja, um professor, para ser considerado como tal, deve “dominar” o saber instituído em relação à disciplina a que se propõe ensinar, o que, segundo Bourdieu (1978, p.65), seria “o poder de agir e falar legitimamente *sobre* determinado objeto” isso, em nome da ciência. Ignorar determinados conhecimentos implicaria também numa perda considerável de domínio político do seu campo profissional, influenciando diretamente na importância e caracterização da carreira docente.

Transitando entre os pólos da relação “dominantes-dominados”, os produtores de bens simbólicos, que são os professores e professoras, encontram-se numa situação de classe duplamente contraditória, no plano das idéias eles são intelectuais-dominantes, enquanto que no plano concreto, da vida economicamente real, eles se encontram no grupo dos dominados, o que explica por vezes suas tomadas de posição em relação ao *campo de poder* onde se localizam, outras vezes fazendo com que a imobilidade e a rotina, estimuladas pela perda de domínio de seu monopólio profissional, representem verdadeiros perigos à prática pedagógica.

2.3.1 O *habitus* profissional e as ações formativas no campo de produção da docência nas séries iniciais

Ainda buscando entender como se constitui o campo profissional, percebo que os costumes e automatismos inerentes à profissão docente não dizem respeito só a nossos gestos e atos concretos e observáveis, englobam também percepções, emoções e funcionamento psíquico. Dessa constatação é que nasce a idéia de *habitus*, que seria constituído pelo conjunto de esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação. Graças a essa “estrutura estruturante” (Bourdieu, 1972) somos capazes de enfrentar, ao preço de acomodações menores, diversas situações cotidianas. (Perrenoud, 2001) nos garante que o *habitus* enquanto gerador de estruturas e adaptado ao campo profissional seria chamado de *habitus profissional*, sendo formado no professor, independente de sua vontade. Isto acontece

devido a socialização que acontece no meio escolar, durante os estágios na formação inicial e nos primeiros anos de prática. Os esquemas formados a partir daí, permitem que o sujeito adapte marginalmente sua ação às características de cada situação corrente. O esquema só se inova para compreender aquilo que se torna único. A percepção de situações (desprestígio, rituais burocráticos, vivências cotidianas, etc.), bem como representações e processos metacognitivos acerca da vida profissional, levaria a novos esquemas de percepção em relação aos desígnios do ofício, constituindo assim um imaginário instituído sobre e para a carreira dos professores das séries iniciais.

Perrenoud (2001, p. 136) nos diz que a ação pedagógica “mobiliza o *habitus professional* sendo por ele controlada”. Portanto, uma parte dos gestos atribuídos ao ofício do professor na vida cotidiana são rotinas, que embora não escapem à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras. Por outro lado, a utilização pura e simples de saberes e representações capazes de dirigir a ação pedagógica depende de uma parte do *habitus professional* que é exterior a esses saberes (direção, coordenação, políticas públicas, etc.) ou até mesmo por professores para quem a profissão não ocupa um lugar em seu *self* pessoal.

O que as professoras pensam e anunciam sobre *compromisso* e *profissionalismo* sugere a necessidade de uma cuidadosa análise das considerações sobre como entendem as tendências e as novas perspectivas de formação.

A preocupação com o conhecimento, aprimoramento e reflexão, mostrou-se sempre presente no discurso das professoras, muito embora tal preocupação seja comprometida em função do tempo e disponibilidade interna necessários para estudar. As professoras vêem esses elementos como obstáculos, já que seu tempo e sua disponibilidade são gastos em larga medida com a escola, nas correções de provas, nos planejamentos, na preparação de atividades, que inclusive tomam seu tempo de lazer, como finais de semana e feriados.

Qualquer investimento em aprimoramento iria somar mais uma atribuição diante das inúmeras tarefas que já lhe são impostas, o que faz com que as professoras se afastem da perspectiva de estudo e do desenvolvimento autônomos. Apesar de constatar que este seria um dos meios de aglutinação e mobilização dos professores, o que garantiria uma maior conscientização política de seu papel e lugar social, o professor se acha imobilizado e desmotivado em fazê-lo. Essas preocupações estão voltadas principalmente para elementos que precisam ser reconsiderados no processo de formação e principalmente da formação em exercício.

Uma maior preocupação com os estudos da psicologia social estaria aqui incluída, já que nem o professor nem o aluno existem enquanto elementos desvinculados, o mesmo ocorrendo com relação aos ofícios que constituem outros campos profissionais. Em geral, os gestos cotidianos que instituem e ajudam a aperfeiçoar e criar autonomia em ambas as posições, professor/aluno, são subestimados. Perrenoud (2000) tece uma filiação entre a baixa auto-estima do professor e a ausência de uma clínica⁸ em sua escrita específica. Eu diria inclusive que há uma ausência total de escrita e registro entre os professores das escolas públicas tanto municipais quanto estaduais. Fala-se muito da identidade profissional docente, mas hoje, onde estão os relatos – condição de memória - que deveriam contribuir para a sua construção cotidiana? Muitas outras profissões, a exemplo da medicina, vêm seu gesto clínico valorizado dentro de nossa sociedade de acordo com o registro de um percurso, de um histórico de evolução dos quadros. Isso torna os atos e a prática desses profissionais extremamente valorizados. Na medicina, penso que isso se deva principalmente aos relatórios, prontuários e receituários, considerados atos de rotina e só por fim, possa ser creditado às pesquisas e observações médicas dos grandes centros acadêmicos que produzem conhecimento sobre saúde.

No exemplo citado da medicina surge mais um questionamento: Será que a estima social e a importância da escrita clínica dispensada à medicina devem-se apenas ao fato desta profissão ter um contato direto com a vida e com a morte? Acredito que não. Os registros de evolução, diagnóstico, prescrições e detalhes do processo de aprendizagem podem e devem ser considerados tão importantes quanto os registros em medicina ou qualquer que seja o campo de conhecimento e de atuação do profissional que tenha na clínica, a base de sua atuação.

Alguns estudos sociológicos no contexto atual, geralmente atribuem tal desvalorização à representação social que se tem da criança, já que, pensando numa perspectiva de sistema, não se trata de um “cliente” cuja satisfação pode ser monitorada e prontamente atendida, pois elas não seriam suficientemente autônomas para exigir eficiência e qualidade. Segundo Perrenoud (2001):

Um professor considera-se vítima principalmente de uma desvalorização externa; mas ele também se torna responsável pela maneira como reconhece seu gesto e o avalia, como ele pensa a respeito ou não pensa. (p. 111)

⁸ A escrita clínica cf. Perrenoud, Cifali e de Imbert (2001) é uma escrita privada, próxima de um diário de classe ou do diário pessoal. Segundo Perrenoud (2001) “Isto pode ser suficiente para estimular a reflexão e a prática reflexiva, simplesmente porque o esforço de formulação estrutura as representações, verbaliza sentimentos suscita questões e hipóteses, revela incoerências”.(p.169)

Todo ofício por si só tem ferramentas de mediação, teorias que lhe são indispensáveis. O ofício de professor exige uma grande capacidade de programar, de preparar o que deveria ser, de ordenar, de prever as seqüências e esperar para ver o que acontece. Ser clínico é precisamente partir de algo dado, de expectativas, de referências prévias e, mesmo assim, aceitar ser surpreendido pelo outro, inventar na hora, ter intuição, golpe de vista para lidar com as incertezas naturais de estar numa profissão que só existe com e a partir do humano. Uma das conseqüências da ausência de clínica e da escrita na formação docente, considerando também a formação continuada, seria a impossibilidade de “revisitar” momentos da prática, importantes para a reflexão e transformação de estratégias consideradas ultrapassadas e ineficazes no cotidiano da aprendizagem. Os próprios professores se ressentem de tempo para essa reflexão, pois evidenciaram tais preocupações em suas entrevistas e reiteradas vezes se queixaram do espaço que a profissão ocupa em sua vida pessoal. Vejamos depoimento de uma das professoras entrevistadas:

Meu marido vive reclamando, diz que até final de semana eu tenho que ficar com “esses papéis”, mas o que eu vou fazer? Na Escola não dá tempo corrigir...além do mais eu trabalho dois turnos, ai já viu não é? (C.M.)

Ressentem-se da falta de tempo para a própria vida e também para os estudos e discussões sobre a profissão, suas dificuldades, suas dúvidas, etc. Contraditoriamente, afirmam haver muita “conversa” e “teoria” nos cursos que “têm oportunidade de freqüentar” e denunciam que nesses cursos faltam atividades práticas que venham a alimentar mudanças em suas atividades pedagógicas cotidianas.

2.4 Quem são as atrizes sociais que se movem nesse campo?

As professoras que se movem nesse campo de produção de bens simbólicos, têm entre 30 e 37 anos, a exceção de uma professora entrevistada que não trabalha na escola, mas vivencia de certa maneira o cotidiano da instituição e que foi tomada como sujeito da pesquisa por se constituir numa nuance muito forte desse relatório. Esta tem 55 anos, é viúva, professora aposentada da Prefeitura Municipal de Feira de Santana e freqüenta o CEB-UEFS comercializando doces e produtos culinários confeccionados por ela e por sua filha. Das colaboradoras nesta pesquisa, doze ao todo, a metade é casada ou vive com um companheiro. Duas são separadas, e três são solteiras. Todas, tanto as casadas quanto as separadas, moram

em casa própria e têm filhos. As que não convivem com seus parceiros, ficaram com os filhos e assumiram em grande parte a criação destes.

Quanto à formação, das doze entrevistadas, apenas duas das professoras não possuem a Licenciatura em Pedagogia, entretanto estas frequentam o curso de formação em exercício oferecido em parceria Prefeitura Municipal e Universidade Estadual de Feira de Santana. Cinco das doze entrevistadas trabalham em outro local, duas como coordenadora da rede particular, duas como coordenadora da rede estadual de ensino e uma como pedagoga da Universidade Estadual de Feira de Santana, sendo que nessa função, a professora realiza apenas tarefas burocráticas e administrativas, ou seja atende telefone, anota recados, redige correspondências, etc. Seis professoras trabalham dois turnos na instituição, duas como coordenadora de quarenta horas e quatro na regência de classe em regime de 40 horas. Sete dessas docentes são pós-graduadas em educação, com especializações em supervisão, alfabetização e psicopedagogia, e recebem entre R\$ 770,00 a 350,00 reais mensais por 20/h semanais de trabalho dependendo do tempo de serviço na rede municipal de ensino.

Quatro das doze entrevistadas têm filhos/filhas que são alunos do CEB-UEFS e apesar de afirmarem que acreditam “piamente no trabalho que a escola realiza” com seus filhos, demonstraram em suas falas vontade de vê-los estudando em instituições privadas de ensino, ressentindo-se de que o salário que recebem não lhes dá condições de mantê-los em escolas particulares. É interessante perceber que as mesmas professoras que se ressentem de não poder colocar seus filhos em “escolas melhores”, sonham em colocá-los algum dia, em cursos de inglês, aulas de balé e natação, etc. Esse momento da pesquisa remete a uma discussão mais ampla sobre profissão e categoria social realmente determinante na análise e constituição do percurso profissional dessas professoras.

Para essa análise utilizei o enfoque weberiano, que considera o grupo social dos professores como grupo de *status* ou conjunto de pessoas que dividem uma mesma imagem ou prestígio social, ocupando uma posição de “classe média”. No entanto, antagoniza tal posição, o enfoque do pensamento neomarxista, para quem a ubiquação social das camadas médias esteve submetida a um debate permanente, paralelamente a sua importância social e ao papel a desenvolver na transformação das sociedades industrializadas. Para alguns autores, essas camadas de formação especializada e posição autônoma na produção, distanciam-se do trabalho manual, constituem segundo Gorz (1979, p.118) uma “nova classe operária” e tem um papel protagonista no processo de transformação social, em relação à classe operária tradicional.

Para outros autores como (Poulantzas 1977, p. 211), os trabalhadores assalariados não-produtivos (que não produzem mais-valia) e os funcionários (que contribuem para gerá-las anteriores), categoria da qual fazem parte os professores, “são uma fração da pequena burguesia que tende a crescer dentro do capitalismo monopolista do Estado”. Em verdade, os professores, como intelectuais, são agentes encarregados do funcionamento do aparato ideológico do Estado mais importante no capitalismo: o aparato escolar.

Recentemente posições ecléticas atribuem aos profissionais e técnicos uma “contraditória posição de classe”, entre a burguesia e a classe operária. Muitos estudos têm sido feitos nesse campo, mas tenho preferência pelas idéias de Lawn e Ozga (1988) que defendem uma visão contrária à visão do ensino como profissão e à localização dos professores no seio da classe média. O estudo destes autores propunha que os professores devem se analisar no contexto de um processo de desenvolvimento enquadrado no movimento operário. Sua tese é de que o profissionalismo é um conceito complexo e variável historicamente, extremamente contraditório, já que por um lado, é uma estratégia de controle do Estado, por outro meio de resistência contra o próprio Estado. Enfatizam também a origem social dos professores, e de onde se localizam na escala social, para contrapor a idéia do ensino como conformação de classe ou ascensão social.

A maioria das professoras entrevistadas faz referência à sua origem social e colocam-se sempre como “as únicas que estudaram” em suas famílias. Tomam como referência irmãos e irmãs, considerando-se, na linha direta da família nuclear, aquelas cujo grande esforço levou-as a “se formar apesar de tudo”. Para elas o fato de ter conseguido um diploma de professora significou um grande feito, mesmo fazendo profundas ressalvas à desqualificação da profissão. Orgulham-se de terem se formado ao se compararem a primos, primas e outros familiares “que nem sequer terminaram o 2º grau”. Algumas admitem inclusive que só conseguiram uma profissão porque seguiram à risca as indicações de pais, mães ou tias próximas na escolha dos cursos. Ponderam que se tivessem feito o “científico” talvez não tivessem hoje profissão alguma ou nem tivessem feito vestibular.

Algumas, entretanto, lamentam ter seguido esses conselhos, pois os próprios pais atualmente, diante da situação em que se encontra a docência, criticam-nas por terem escolhido magistério ou pedagogia, comparando-as a parentes próximos, que escolheram outras profissões e cujas formações levaram estes a obter maior projeção social, maiores facilidades em seus trabalhos e melhores condições materiais de existência. Mesmo profissões

que, segundo a *tese da proletarização*⁹ de Lawn e Ozga (1988), possuem pouco prestígio social, como é o caso da enfermagem, são usadas nos discursos dos pais para fazer alusão ao fato de *que ao menos eles - primos e primas, deixam o trabalho lá, no hospital, enquanto que no magistério, elas sempre levam serviço para casa.*

A análise que a sociologia faz da posição social do professorado é uma análise dual, tão contraditória quanto à posição dos pais anunciada pelas professoras. Para alguns, trata-se de uma profissão, mais ou menos consolidada socialmente, e com seu gradiente interno, para outros se trata de um setor social submetido a um progressivo processo de proletarização que o coloca como camada dentro da classe operária ou a ponto de ingressar nela, na qual pode exercer um papel importante na construção de sua hegemonia social.

Existe um outro grupo, entretanto, com o qual particularmente simpatizo, que toma o professorado como grupo de *status*, ou seja, os professores formariam um grupo de pessoas com uma mesma imagem social, que dispõe de senhas de identidade próprias, expressas pelo mesmo estilo de vida, e uma morfologia de conjunto, produto de uma similar e homogênea imagem social.

Um fator a ser considerado na constituição do campo profissional dessas professoras refere-se a aspectos como a especificidade do trabalho que o professor realiza sozinho, e suas implicações do ponto de vista social. De um ponto de vista bastante ousado epistemologicamente Hatton (1988) considera o conceito de bricolagem, tal como o apresenta Lévi-Strauss, de grande utilidade para caracterizar a forma do trabalho do professor, tanto no plano técnico como no especulativo. Tecnicamente, porque existe uma adaptação dos meios escassos e genéricos de que se dispõe para realizar os projetos designados, então a improvisação é a característica definidora. No terreno especulativo, o trabalho do professor e a bricolagem compartilham seu assentamento no pragmatismo, ou seja, geralmente há uma ampliação do repertório de meios, de forma casual e fortuita. Os paralelismos fundamentais entre o trabalho docente e a bricolagem estão no conservadorismo (os professores trabalham com formas que tendem a acomodar-se mais que a superar as limitações de seu trabalho); na criatividade imitada; no uso limitado da teoria; no uso de meios sinuosos; e no localismo e resistência à mudança da cultura dos professores.

As professoras materializam suas existências reais e profissionais pautadas em um *habitus* que por sua vez é produto da história pessoal do professor, da cultura dos grupos dos

⁹ A tese da proletarização de Lawn e Ozga assinala que o professorado, como conjunto de trabalhadores intelectuais do setor de serviços, está inserido no processo de proletarização que outrora os trabalhadores industriais experimentaram : falta de autonomia, eliminação da qualificação e reforço do controle na gestão e na habilidade. (LAWN E OZGA, 1988,P.217)

quais provém - família, religião, classe social de origem - e de suas atuais filiações. Essas diversas “relações com.” são disposições construídas, formadas por conhecimentos, valores, normas, atitudes, lembranças, intenções e gostos. Elas orientam com alguma estabilidade, nossas reações nas situações existenciais. O *habitus* e a personalidade estão por trás das dimensões não reflexivas da ação, assim como nosso pensamento racional, mesmo se a consciência daquilo que os determina permite que o sujeito livre-se dele ao menos em parte.

2.5 A profissionalidade docente e os *não-ditos* da docência nas séries iniciais.

Tentar desvendar o cotidiano das professoras através da análise e explicitação de suas práticas traz como implicação uma análise profunda do *habitus* que estrutura essas práticas. Como nenhuma organização e nenhuma prática é totalmente transparente no que tange às razões e às conseqüências da ação, segundo Perrenoud (2001) devemos considerar que :

O ator social-professor- não pode assumir o risco de reconhecer abertamente que seus objetivos nem sempre são claros, que muitas vezes muda de tática sem motivo, que faz algo que não poderia justificar seriamente, que não sabe tudo que, supostamente deveria, que não prepara todas as aulas com o cuidado que deveria ter, que permanece e indiferente a problemas que deveriam preocupá-lo, que esquece informações cruciais, etc. (p. 178)

Na perspectiva do autor citado, existe um domínio da docência chamado o domínio dos *não-ditos* que manteria uma relação direta com uma representação de desvalorização e denúncia de falhas da/na docência, e que seria parte importante do *habitus* docente. Penso que, se tratando de uma análise de práticas em uma escola considerada *modelo*, esses *não-ditos* tenderiam a serem dificilmente identificados considerando o imaginário que envolve a escola, algo improvável de acontecer por se tratar de uma considerada “escola ideal”.

Constituiria esse domínio, gestos profissionais dos quais não poderíamos falar abertamente. Esses gestos estão mais associados à prática dos professores e professoras das séries iniciais supostamente porque o público alvo de sua ação, as crianças pequenas, por diversos fatores configura um público menos instrumentalizado a detectar por si a interferência desses *não-ditos* no resultado do trabalho docente. Fazem parte desses gestos que constituem um gradiente na profissão, e que não podemos falar abertamente :

- do período de trabalho, das ausências, dos atrasos, da importância real do trabalho de preparação;

- dos momentos de improvisação, dos cursos não preparados, das situações didáticas que não são dominadas;
- das avaliações apressadas, visando apenas dar uma nota para o aluno obter a média;
- dos alunos que não apreciamos e dos quais nos livraríamos com prazer;
- das ocasiões em que perdemos a paciência, gritamos, punimos injustamente;
- das atividades que perdemos o controle e não sabemos mais do que os alunos sabem;
- dos momentos de pânico em que nos sentimos vencidos pelos obstáculos e não sabemos o que fazer;
- das etapas de depressão em que atuamos lentamente, como se estivéssemos “ rodeados de neblina” ;
- dos “truques” bastante inconfessáveis que para manter a ordem e conservar o poder;

Ao apresentar às professoras envolvidas nesta pesquisa elaborações teóricas acerca deste estudo sobre os *não-ditos* da profissão, verifiquei que em nenhum momento estas se sentiram ultrajadas ou injustiçadas. Ao contrário do que eu pensava foram aos poucos se identificando com eles, concordando e aquiescendo alguns dos gestos apresentados e inclusive, acrescentando outros. O frágil campo da profissionalidade foi assim sendo compartilhado comigo à medida que iam avaliando os *não-ditos* apresentados no estudo citado.

Considerar esses *não-ditos* como instauradores de uma determinada prática ou *habitus* não quer dizer que podemos transformá-los em objeto de formação dada a fragilidade do terreno da docência a que se referem , ou seja, discutir esses gestos da profissão significa colocar em jogo uma credencial simbólica que toca na questão da profissionalidade, o que significa abrir uma discussão sobre como as professoras colocam em atividade o que sabem para poder ensinar. Esse é considerado nesse nível de ensino o campo mais delicado das discussões pedagógicas.

Neste contexto faz-se necessário entremear no campo profissional dessas docentes uma discussão sobre sua formação propondo-lhes um cenário etnoformativo de vivência pedagógica, onde colocar sob suspeita a profissionalidade significa suscitar caminhos de pesquisa que venham a particularizar a formação, propondo formas alternativas de pensar o exercício do ofício, resguardando-se as idiosincrasias da instituição e suas particularidades.

Considerando-se a possibilidade de uma Etnoformação, uma formação implicada onde pode se considerar que segundo (Macedo, 2001, p.201): “Pela pesquisa, é possível prever a construção de um processo identitário prático, construído no âmago das relações cotidianas da instituição[...]”.

Considerar os não-ditos, o erro, a desordem, o risco e a incerteza, bem como o conflito, a negociação, a desigualdade, a injustiça, a frustração e o prazer, como elementos constitutivos de uma mesma intencionalidade formativa que permeia os atos de currículo que devem nortear uma etnoformação implicada, configura-se em grande medida um avanço na conquista de compreensão do movimento de (des)prestígio social da/na docência.

CAPÍTULO III

SER PROFESSOR NAS SÉRIES INICIAIS. CONDIÇÃO E EXISTÊNCIA

3. A política de sentidos dos termos: “professoras primárias” e “professores do nível superior”.

Neste capítulo, inicialmente tratarei da *política de sentidos* de que são portadores os termos *primária* e *do nível superior* que adjetivam o substantivo professora. Pode parecer insignificante para uma discussão que tem demonstrado tanta atualização e potência teórica quanto à discussão de formação de professores, mas esses adjetivos do modo como têm sido usados cotidianamente levam a uma imagem social do professor que, de forma ignóbil, se encerra nos próprios termos. Deixando que estes falem por si, os dois termos, aliás, remontam a muitas imagens, boas, ruins, dificultadoras, facilitadoras, negativas em alguns níveis da docência, positivas em outros níveis.

Os sentidos captados nestas imagens se relacionam de forma complexa, estabelecendo a política a que me refiro. O campo da educação não tem fronteiras bem definidas, por isso comporta em si uma tipologia interminável de docências. Todos são professores, quer dizer, pertencem a uma mesma categoria profissional, mas existem hierarquias e níveis diferenciados, graus inferiores e superiores, carreiras e imagens muito díspares, e se essa lista adentrar a dimensão econômica e do *status* que envolve a profissão, aí é que toda a disparidade existente virá à tona. Um dos indicadores que primeiro emergiu na *itinerância* desta pesquisa foi o fato das professoras entrevistadas, “primárias”, sentirem-se tratadas de maneira diferente no espaço da Universidade, local onde funciona o Centro de Educação Básica (CEB), com relação a suas colegas, professoras do ensino superior.

Tidas por suas companheiras do ensino público municipal, como professoras “privilegiadas”, por compartilharem do mesmo espaço onde atuam professores do *nível superior*, as professoras do CEB acabam, de qualquer maneira, sentindo na pele um certo descontentamento em relação à relevância de seu papel social, e ao tratamento social que lhes é dispensado.

Creio que isto se instala por tratar-se de uma prática docente que se materializa num espaço acadêmico que, supostamente, exige total sintonia com a produção de conhecimento e de idéias acerca da docência, da ciência e principalmente das ciências da educação, o que por sua vez acaba exigindo dessas profissionais do ensino nas séries iniciais, uma postura diferenciada em relação à aquisição do saber.

As professoras entrevistadas reclamam que nos espaços da universidade, onde têm que vivenciar situações partilhadas com os professores que ensinam na graduação, como por exemplo, restaurante universitário, biblioteca, núcleo gráfico, transporte coletivo para funcionários da universidade, serviços de saúde e odontologia, e outros, sentem-se preteridas e particularmente atingidas por afirmações do tipo: *Ah! Você é professora da escolinha! Eu pensei que fosse da Universidade mesmo.* Estas frases são ditas, na maioria das vezes, por funcionários da Universidade e proferidas em tom irônico, grosso modo, em situações em que atendimentos precisam ser prestados às professoras.

Em outros momentos, tais frases ladeiam situações de reuniões, aberturas de semestres, campanhas para eleição de reitores, etc, quando os benefícios oferecidos às docentes são lembrados e enfatizados sempre como favores que a Universidade concede, mas que não significam, contudo, uma responsabilidade para com a escola, ou uma contrapartida em relação ao convênio firmado, devendo as professoras, em atitude reconhecedora, agradecer as benesses e privilégios oferecidos. As entrevistadas questionam também a maneira totalmente diferente como foram selecionadas para compor o quadro docente do CEB-UEFS e isso reflete na maneira de se ver e se sentir na instituição. Minha atenção se volta para a afirmação de uma entrevistada, e nos significados que imperam quando esta se refere à sua seleção para trabalhar na Escola:

Na verdade nunca teve seleção, então a forma como estamos aqui é meio “duvidosa”, eu realmente não me sinto disponibilizada para a Universidade, estamos sujeitos a determinações de duas instituições e acho que isso gera uma crise de identidade que acaba refletindo no percurso dos professores e por consequência na eficácia do seu trabalho.(C).

No discurso, que a Universidade empreende, as professoras do CEB-UEFS teriam sido cuidadosamente selecionadas dentro do quadro funcional de professores e professoras da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Tal discurso, munido de uma tautologia desnecessária, se reflete na fala do atual reitor: “o fato de serem vocês as escolhidas para estarem aqui, ocupando o lugar que ocupam, é que comprova sua competência e

idoneidade para tanto” (informação verbal)¹⁰. Ao mesmo tempo, estas idéias, fomentadas ou não, pela administração da Universidade, também aparecem nas diferentes falas de professores e coordenadores e resgatam a importância de fazer com que as professoras das séries iniciais, que exercem sua docência nesse espaço peculiar, se sintam integrantes da comunidade acadêmica. Ao se referir ao tratamento que recebem as professoras, a fala da coordenadora A.L.F. toma o lugar de referência, afinal ela é a única funcionária que pertence de fato ao quadro funcional da Universidade e que se encontra cotidianamente envolvida no processo pedagógico da Escola. Pontuando ser uma atitude muito pessoal dela, enfatiza que esta deveria ser extensiva a todos os funcionários da Universidade:

Agora eu não penso assim, não! eu sempre achei: Você está aqui, é do Município, é um convênio, você está prestando serviços à Universidade então você é da Universidade, você só não tem um contrato assinado pela Universidade, você não recebe dinheiro diretamente do Estado, você é da Universidade, eu sempre pensei assim em relação aos meus professores, então eu acho que eu nunca tive problemas com isso. (A.L.F.)

Dentro da própria Escola existem visões mais pragmáticas, que inclusive atribuem à Universidade uma *dívida de formação* para com as professoras que integram o projeto de escola *modelo* no CEB-UEFS.

Esta observação traz implícita uma crítica ao não envolvimento da Universidade com o projeto pedagógico da escola. Tal envolvimento poderia ser propiciado em forma de parceria entre o CEB e o Departamento de Educação, contemplando ainda uma parceria interdisciplinar com as diversas licenciaturas que a Universidade mantém. Mas na prática isso não acontece.

3.1 Tratamento diferenciado e constituição de uma imagem social no CEB-UEFS.

O depoimento de uma outra coordenadora tenta clarificar a posição das professoras, que acreditam numa formação contextualizada no espaço onde se desenvolve a docência, questionando inclusive o “estar ali” nesse projeto-piloto:

Na minha opinião nunca existiu “formas da gente ser contratado”, eu fui contratada aqui sem nenhum critério [...] porque é muito complicado trazer um professor para trabalhar numa escola com uma proposta diferenciada,

¹⁰ Fala proferida pelo atual reitor, Professor José Onofre Gurjão, na aula de abertura do CEB-UEFS, em março de 2004.

então não teve critérios nenhum, os professores foram chamados porque ou se interessaram pela proposta ou pelas promessas que fizeram, muitas promessas, se cogitou que aqui ia se ter [...] não são regalias[]mas uma formação continuada, voltada para o crescimento do professor, que a gente ia poder usufruir de coisas que a Universidade ia poder proporcionar, ia se abrir mais espaços, mas a questão mesmo da formação do professor para trabalhar aqui nunca existiu! (A.L.).

Em outra perspectiva, as docentes que ainda não possuem graduação atribuem o tratamento diferenciado que recebem por parte do funcionalismo da Universidade ao fato delas não possuírem a graduação em Pedagogia, ou seja, não serem portadoras de um diploma de licenciatura, existem também as graduadas, que são maioria e acreditam que recebem esse tipo de tratamento por não exercerem sua docência no nível superior de ensino. Elas se ressentem e acreditam que o trato discriminado que lhes é dispensado por parte da administração e dos funcionários da Universidade acontece por elas serem professoras das séries iniciais e da educação infantil. Surge neste momento a questão da titulação e do grau diferenciado, o que significa para esta análise que cada grupo de docentes têm experiências peculiares de reconhecimento social.

Este termo, *reconhecimento*, começa a ser amplamente utilizando pelas professoras e pais da escola, abrangendo dessa maneira o regime de co-ocorrências em que ele aparece no discurso das professoras, conforme a análise de conteúdo. Minha atenção durante o processo de pesquisa esteve sempre voltada para a questão das representações acerca do (des)prestígio social, o que em meu entendimento entretanto, já não abrangia tudo o mais que se revelava: a satisfação, a importância, a valorização, entre outros. Eis que foi surgindo forte nos diálogos a questão do reconhecimento. *Reconhecer* algo é tornar a conhecer. Reconhecimento, logicamente, vem de conhecer, algo que você conhece - conheceu e conhece novamente. E pensando sobre isso, questiono se um dia as professoras das séries iniciais já tiveram um *conhecimento social*, no trato e na imagem, ou talvez, se o social já teve ou tem conhecimento dessa prática social.

Senti-me instigada a investigar se conhecimento social algum dia gerou um trato social diferenciado no sentido de já ter havido uma “grande importância” atribuída ao papel do professor, em que consistia essa importância, ou simplesmente se isso é coisa dos livros e opiniões nostálgicas de velhos professores. Para isso fui buscar o olhar de uma professora que surgiu inusitadamente no cotidiano da escola, isso também se fez necessário devido ao fato da entrevistada atualmente, depois de aposentada, continuar atualizando seu olhar sobre os espaços escolares, mas exercendo uma outra função, que inclusive faz parte de estudos mais

pontuais sobre a baixa remuneração dos profissionais e a necessidade de manter outra atividade, até mesmo depois de conquistar a aposentadoria por tempo de serviço. Utilizarei na íntegra os fios de sentidos que teceram a narrativa de meu encontro com Vânia “do doce” para potencializar “o olhar do outro” sobre o campo profissional, a influência deste na idéia que se tem de reconhecimento, valorização, satisfação e outros. Foi isso que marcou a escolha desse relato.

Vânia surgiu como realce dessa narrativa de pesquisa e resolvi lhe dar voz por entender quão contraditória se fazem as nuances dessa profissão e como são inúmeras as perspectivas de entendimento sobre o reconhecimento desse ofício. Vânia não surgiu por acaso, como pensei inicialmente, até porque, as coisas nos são dadas à medida que as vivenciamos, não são, mas “estão” dadas a conhecer e foi na vivência da pesquisa, em momento de grande agitação na escola que notei uma senhora, que, segundo a secretária da escola, já aparecia por ali há algum tempo vendendo doces. Entrei na sala dos professores e lá estava ela, na companhia de sua filha, “uma mulher já feita”, como D. Vânia mesmo diz. Gabriela sempre a acompanhava na demonstração de seus produtos. Eram doces em calda, frutas em conserva-figos, goiabas, cajus-, ambrosia, banana passa, frutas cristalizadas, sequilhos de batata, cebola e biscoitos doces. Para quem não queria engordar tinha queijo coalho com orégano.

Sala de professores é um espaço muito disputado no exercício desse tipo de atividade. Acredita-se que grande parte das dívidas que os professores contraem são oriundas da compra de produtos provenientes do comércio informal, são sacoleiras, esses produtos são variados e são vendidos nos intervalos das aulas, muitas vezes por professores da própria escola. As sacoleiras têm de tudo: artigos importados, acessórios, maquiagem, cintos, perfumes, roupas e alimentos, privilegiando os produtos que possam ser levados para o lanche em casa como pizza, doces, biscoitos, bolos, e outros, desconfio que para suprir a falta de exploração desses atributos culinários na professora- mãe e esposa.

A primeira vez que me ofereceu seus produtos, eu experimentava uma amostra de doce de abacaxi com côco, quando Vânia me ouviu perguntar a uma das professoras, a que horas faríamos a entrevista previamente marcada para aquele dia. Não se contendo, timidamente se dirigiu a mim:

_ Para quê esta entrevista? - perguntou curiosa

_ É a fase exploratória de pesquisa para uma dissertação de Mestrado onde pretendo investigar e analisar, no cotidiano dessa escola, e dessas professoras, o que nós, as professoras primárias pensamos sobre a profissão que escolhemos e de que forma, o que pensamos e como agimos, bem como, como a sociedade pensa e como age conosco, influencia nossas ações formativas, tanto na dimensão individual quanto coletiva da profissão - respondi tentando lhe explicar em poucas palavras a pesquisa e o projeto. Confesso que respondi, mas não muito segura de ter me feito entender.

_ Você faz mestrado? - insistiu- onde?

_ Eu faço mestrado na Universidade Federal da Bahia_ disse-lhe, surpresa por ela relacionar a entrevista solicitada ao fato de “ fazer mestrado”.

_ Você ensina aqui? Na Escola Básica? _ tornou a perguntar em tom incrédulo.

_ Ensino desde que abriu. Fui uma das primeiras professoras a chegar aqui!- disse-lhe com certo orgulho.

_ Só é professora primária? Não né? – arrebatou, quase numa afirmação.

_ Agora só. Também ensino no Estado, no Ensino Médio, mas pedi licença sem vencimento por causa do curso...! - informei-lh ,já pegando o gravador e me preparando para ir até a biblioteca entrevistar a professora, que neste momento já me aguardava. De repente, como se me confidenciasse um grande segredo, falou calmamente, quase num sussurro:

_ Será que vale a pena minha filha, se acabar tanto?- Eu fui professora 25 anos. Sou viúva e aposentada do município de Feira e agora, depois de velha, vendo doces.

Naquele momento Vânia tomou a cena da pesquisa e se transformou em meu alimento das quintas-feiras. Este era o dia de “Vânia”. Quando nos reuníamos na sala dos professores, no intervalo do recreio, lá estava ela, com suas conservas e não eram só doces que ela trazia, tinha também os diversos ensinamentos e experiências de vida que ela compartilhava, sempre um conselho ou uma palavra de conforto, uma promessa de oração, uma frase de encorajamento. Só esse encontro com Vânia já foi uma lição sobre conceitos pré-concebidos, sobre a cristalização de idéias à respeito do outro. Minha surpresa por encontrar a “professora” na “doceira” que, em minha superficial e preconceituosa opinião não entenderia o que era um mestrado mostra o quanto de preconceito o conhecimento nos confere.

Comprávamos os doces “fiado” e Gabriela anotava numa caderneta. No dia do “dinheiro”, todas as professoras pagavam.

Até que tomei coragem e depois de ficar sua “freguesa”, a convidei para uma conversa, que acabou virando na verdade uma entrevista. Ela concordou, mas foi logo avisando:

_ Olha, eu não sei muita coisa não e(sic) possa ser que eu fique nervosa!...- parecia relutar.

_ Não tem problema, são só coisas da sua vida, da sua profissão, não é nada de teoria não!- segredei-lhe sabendo que isso a tranquilizaria.

_ Vai ser com gravador!? – ainda questionou

_ Só se você deixar! disse-lhe, já pedindo com o olhar – do contrário eu anoto.

_ Pode gravar, não tem problema não, só não sei se vai prestar! O que tenho pra dizer que possa lhe interessar? Os assuntos hoje são outros. – tentou me persuadir a desistir, mas eis que em dois encontros, entre uma vendagem e outra, produzimos o seguinte diálogo sobre algumas de nossas impressões: sobre a docência, a profissão, o reconhecimento, as trajetórias de vida...

Comecei a perceber que potencialmente eu vi em Vânia, a esperança de ressignificar o passado. Sem essa história de resgate, como diria o saudoso professor Felipe Serpa: “a gente resgata quem tá preso, seqüestrado. E as coisas todas estão aí, no mundo, não seqüestradas.O que é preciso é ressignificá-las” (informação oral)

Convidei Vânia a contribuir com seu olhar de professora aposentada, que nunca teve o privilégio, como ela mesma afirma, “de trabalhar numa escola como essa”. Chamei-a para pensar comigo sobre uma profissionalidade que, mesmo ela não exercendo mais, continua a lhe constituir. Penso sobre isso e chego a conclusão que talvez isso tenha emergido, pela necessidade que senti de saber sobre o CEB-UEFS, na perspectiva de um olhar mais experiente. Não podia ser qualquer pessoa, não me interessava só impressões de quem “ouviu falar” sobre a escola, sabia no entanto que precisava ser alguém que tivesse algo de membro, de quem está ali e que, mesmo não sendo docente do quadro da instituição, impregnado estivesse do ofício no momento do olhar. É a partir disso que começo a compreender o quanto o passado pesa sobre nossa imagem, sobre como nos vemos, ontem e hoje, aliás, pesa até sobre como ainda haveremos de nos ver, pois, sobre quem somos hoje e agora, nem nós, professoras primárias sabemos dizer ao certo.

No tempo de Vânia, chamavam-na professora de primeiras letras; no meu tempo, e acho que chamarão ainda por um bom tempo, professora primária e ultimamente, de novo e

oficialmente, desde 1996, recebemos na letra da lei, um título mais pomposo: professora das séries iniciais. Todas do mesmo material.

*O CEB não tem professores aposentados, talvez inclusive, seja eu, com 13 anos de trabalho, uma das mais “antigas” no exercício da profissão. Adotei Vânia, não como sujeito de pesquisa, professora do CEB, mas como uma doceira que vê o cenário educacional que é o CEB-UEFS com os olhos de uma vida inteira de docência e paciência, a paciência de quem espera a calda “dar ponto”, metáfora que ela utiliza para se referir as diferentes temporalidades das crianças para aprender, para vivenciar o conhecimento, critérios que, no entendimento de Vânia **precisam e devem** ser respeitados para que a aprendizagem aconteça.*

3.1.2 A perspectiva valorativa da profissão e a nostalgia de um reconhecimento social que nem chegamos a conhecer.

Será que o reconhecimento idealizado pelas professoras das séries iniciais, persiste em torno de alguma hierarquia desta categoria profissional? Desconfio que sim. Ao menos nas representações das professoras isso aparece nitidamente anunciado na intensidade do desejo que nutrem em se tornarem professoras universitárias. Se possível, na própria Universidade Estadual de Feira de Santana.

Já houve um dia motivos para que esse reconhecimento, que conhecemos de ouvir falar, e que tanto lamentamos ter perdido, fosse tomado como algo importante no exercício da profissão das professoras das séries iniciais? Ser reconhecida pelo papel que exerce faz alguma diferença na rotina do fazer docente?

Tentando responder a essas indagações recorri aos historiadores da educação, e a seguir trarei alguns elementos históricos para este diálogo.

O reconhecimento, que eu percebo como categoria preponderante presente nas entrevistas em profundidade realizadas nessa análise, para alguns autores não estaria em nenhum momento de nossa história educacional associado à questão salarial, diferentemente do que afirmam as professoras ao serem indagadas sobre satisfação, reconhecimento e remuneração.

Neste estudo, estas unidades significativas têm a mesma relevância e são peremptoriamente constituidoras da *perspectiva valorativa* da profissão docente, isto segundo articulações conceituais feitas no próprio discurso das professoras. Claro que recidivas acerca de questões que envolvem o salário acompanham sempre de perto as queixas sobre reconhecimento, satisfação e insatisfação com o trato que recebem. Mesmo que se reportem a outras variáveis, sempre iniciam ou encerram suas falas, referindo-se à *perspectiva econômica* que envolve a atividade docente: *A maior fonte de insatisfação hoje, eu acho [...] é a falta de*

reconhecimento. O salário também! Porque quando você ganha bem você está sendo reconhecido! (G.E.S.).

Abaixo vejamos como outra professora, apesar de citar vários outros condicionantes, coloca acima destes, e de forma totalmente cristalizada, a questão financeira:

Além da questão financeira, a falta de reconhecimento, não só do poder público, a questão mesmo da sociedade não reconhecer, os pais ainda olham para o professor, como alguém...é um olhar diferente de menosprezo então eu sinto isso, e se for de educação infantil, se torna pior, porque a concepção que se tem é que professor de educação infantil é professor que não faz nada! (S)

Outra professora pondera que “se existissem outros fatores de reconhecimento seria diferente” (C.M). Embora não esclareça quais são esses fatores, acaba também enfatizando a questão do salário:

Oh! Acho que é o salário [...] mas é uma coisa que parece assim [...] todo mundo já “encucou” pois todo professor ganha pouco. Você além de ganhar pouco não é reconhecido! Se você ganhasse pouco e fosse reconhecido eu acho que a gente não ia ficar tão...insatisfeita não é? (C.M.)

Não só as professoras entrevistadas pensam assim, é crença geral por exemplo, que os professores ostentaram um dia uma boa situação financeira e um grande prestígio social. Quem nunca ouviu a máxima: *Antigamente o professor era mais valorizado, tinha prestígio na comunidade. Era importante e tinha o respeito das pessoas [...]* mas onde encontrar a gênese de tais afirmações? Pesquisas atuais têm constatado que “se isso aconteceu, com quase toda certeza, não foi propiciado pelo salário recebido como professoras de uma cadeira de instrução pública” (Mendes, 2001, p.132). Esse é um dos poucos autores encontrados que utiliza o termo *desprestígio* articulando-o à imagem do professor *primário*. Mesmo assim associa-o de forma determinante ao fator salarial e a isto atribui mazelas e benefícios inerentes à profissão. Num estudo sobre condição de existência dos professores primários na primeira república, em Belo Horizonte, Mendes (2001) observa:

Podemos ver que o salário de uma professora efetiva do grupo escolar nas capitais, aquela dentre todas que recebe o maior salário, ainda é menor que o recebido, em tese por um pedreiro ou carpinteiro, sendo ainda muito próximo daquele recebido por um carroceiro. Se essa comparação for feita com os vencimentos de outras categorias, de outras repartições dos próprios estados, veremos o quanto era desprestigiada salarialmente a categoria do professorado (p.132)

É Codo (1997) que, num profundo estudo sobre trabalho e remuneração, se referindo à questão do trabalho docente, denuncia a iniquidade como uma situação que atinge a remuneração dos professores de várias formas, atingindo questões outras como reconhecimento, respeito e valorização profissional. Este autor assegura que esta iniquidade existe em todos os sentidos e enumera algumas situações onde é possível percebê-la: quando se compara o valor da remuneração com o valor do trabalho; quando se compara a remuneração percebida por outros cargos com exigências e trabalhos similares; quando se compara a remuneração percebida pelos professores com outros professores, que neste trabalho toma como exemplo a docência em outros níveis de ensino, inclusive no nível superior. O autor citado conclui, nesse estudo que enfatiza a questão da remuneração e o poder de compra, que:

Não existe uma remuneração para professores, existe sim, uma disparidade enorme nas remunerações declaradas pelos professores e que não mantém nenhum tipo de relação com o trabalho que desenvolvem e nem com os requisitos necessários para a realização do trabalho (p 162)

Logo se torna impossível inferir porque em um mesmo país, no caso o Brasil, um professor recebe uma determinada remuneração em um Estado e em outros Estados, professores do mesmo nível, recebem remunerações totalmente diferenciadas, embora exerçam as mesmas funções.

Na intrincada teia de relações que formam historicamente em diferentes *tempos-espacos*, a imagem das professoras das séries iniciais por um outro autor-professor que nos alerta “há imagens sociais diversas do magistério e auto-imagens diversas também” (Arroyo, 2000, p.30). Para este autor, existem imagens difusas, como a dos professores de educação infantil, pois para alguns, de modo geral, professores desse nível não precisariam ser profissionais já que o que se exige dessa categoria seria simpatia, boa aparência, carinho ao cuidar das crianças e ser amável no trato com a família, importando mais tais características do que os cursos frequentados e a titulação obtida. A professora das primeiras séries do Ensino Fundamental carrega uma outra imagem social, mais definida, porém ainda pouco profissional. Nesse nível de ensino, os profissionais carregam o traço e as exigências onde devem predominar as competências para ensinar a ler escrever e contar, logo portadora de uma grande responsabilidade, já que esse é o arcabouço de conhecimentos exigido durante

toda a vida do indivíduo dito “escolarizado”, conhecimento básico que lhe assegurará, embora nem sempre, alcançar outros níveis de escolaridade.

Esse traço na docência das séries iniciais tem um reconhecimento bastante forte no imaginário social, porém não confere às professoras das primeiras séries um estatuto profissional. A terminologia pode até ter mudado, de professora primária para professora do Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclo, até profissional da Educação Básica ou pedagoga, mas o que se percebe é que essa imagem social está marcada pelos traços construídos há décadas. Segundo o próprio autor “Ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo” (Arroyo, 2000, p. 30).

3.2 Docência, feminização e funcionarização do magistério ou de como se conta uma outra história na visão do trabalho

Outro ponto importante a ser levantado no que diz respeito à constituição de uma imagem social da docência é o fato da discussão sobre ensino nas primeiras séries articular-se muito de perto com a discussão do ingresso da mulher no magistério, na função de professora, bem como o advento da escolarização feminina sob o patrocínio do Estado. Isso tem contribuído para que, de forma simplista, algumas produções apontem a feminização do magistério como fator determinante para a desvalorização e o desprestígio que tem solapado a profissão docente nesse nível de ensino. A fala de uma das professoras, relativamente nova na profissão - com dez anos de docência - alerta que essas considerações não dizem respeito unicamente a um passado distante. Observe como a professora coloca como imperativo para a escolha profissional sua condição de “filha mulher”:

Queria ser professora. No início, porque lá em Jequié todo mundo, fosse mulher, tinha que fazer magistério, porque se não passasse no vestibular ia fazer o quê? Então desde cedo mainha colocava isso na minha cabeça : pode fazer científico mas o magistério tem que ser garantido! Porque vá lá que você não passe no vestibular? Você já tem uma profissão garantida, então faça logo o magistério, e isso eu fiz, assim mesmo eu fiz! (A.L)

No decorrer da história, de forma mais ampla, a tradição patriarcal de submissão feminina e a inexperiência das mulheres na participação política podem ter contribuído para o aumento de processos desqualificadores em relação à docência, considerando a figura feminina como elemento propiciador do desprestígio. Entretanto, é preciso considerar também outros fatores importantes, como a proletarização, a funcionarização e os processos de

intensificação do trabalho docente, sendo esses considerados em certa medida definidores do processo de trabalho docente concreto e relacionados à posição de classe do professorado, interferindo, inclusive, na escolha profissional dos jovens que ingressam em cursos de formação, de acordo com a classe social a que pertencem.

Saffiotti (1976) estudando a instrução feminina no Brasil, ajuda a compreender, numa retrospectiva histórica que considero essencial ao desenvolvimento desta pesquisa, como se agregam os atributos da feminização ao surgimento do magistério primário. Segundo a autora este processo inicia-se no Brasil ainda nos tempos coloniais:

Na colônia o ideal da educação feminina restringia-se unicamente as prendas domésticas. Não havia escolas para mulheres, estas só podiam se educar nos conventos, sendo que até 1811 existiam apenas cinco conventos no Brasil, localizados um na Bahia, dois no Rio de Janeiro e dois em São Paulo (p.147)

É com a chegada da corte portuguesa, em 1816, que se inicia a instrução laica para a mulher através de senhoras portuguesas, francesas e alemãs que ensinavam costura, bordado, religião, iniciação à aritmética e língua nacional para as meninas no Rio de Janeiro.

Na constituição de 1823, após a Independência, encontra-se presente a idéia de proporcionar instrução ao sexo feminino e em 1824 é proposta a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Em 1826, os projetos relativos à educação nacional já conclamavam:

Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame na forma já indicada..., para cidades, vilas e lugarejos mais populosos que o presidente da província, em conselho, julgar necessário esse estabelecimento...aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar. ¹¹

No ano seguinte, em 1827, a legislação traz uma restrição ao ensino da aritmética para meninas: A lei entende que estas só precisam aprender as quatro operações, o que acaba banindo geometria do 'currículo feminino'. Esta diferenciação curricular vai se desdobrar numa diferença também de remuneração, já que por conta disso as mestras irão receber um salário menor, apesar de a lei consagrar a igualdade de salários. O salário das professoras era inferior aos dos homens que ensinavam nas escolas masculinas, onde o ensino da geometria era matéria obrigatória. Faço questão de evidenciar esse detalhe para que se possa observar a seguinte contradição: ao mesmo tempo em que se inaugurava a possibilidade de educação

¹¹ Ato Normativo da Constituição de 1823, encontrado em *Professora Primária: Mestra ou Tia?* Maria Eliana Novaes, 1986,p. 19.

para as mulheres, inaugurando-se, portanto, um novo campo profissional, também se limitava essa perspectiva; isto sem contar que não se admitia a co-educação e muito menos o ingresso da mulher nos liceus, ginásios e academias.

Apesar do surgimento de uma demanda específica para esse tipo de ensino, a maior dificuldade de aplicação da lei de 1827 residiu no provimento das cadeiras das escolas femininas. Novamente Saffiotti (1976) nos revela:

[...] não obstante sobressaíssem as mulheres no ensino das prendas domésticas, as poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos. Se os próprios homens aos quais o acesso à instrução era muito mais fácil, se revelavam incapazes de ministrar o ensino das primeiras letras, lastimável era o nível de ensino das escolas femininas cujas mestras estiveram sempre mais ou menos marginalizadas do saber. (p. 48)

Para perceber de fato como surge um trato social derivado da docência e diferenciado de acordo com o grau onde atuam as professoras das séries iniciais, persegui um pouco a evolução desse ofício no seio das transformações sociais e da transição da sociedade moderna e encontrei como elemento a ser considerado a funcionarização da função docente.

No seio das transformações relativas a passagem de uma sociedade em que a educação acontecia por impregnação cultural para uma sociedade dotada de um sistema organizado de educação estatal é que ressurgiu a atividade docente, antes totalmente dominada pela Igreja, aproximada da forma como é concebida hoje. Porém só no final do século XVIII, após três séculos de Idade Moderna em que a atividade de ensino passou por múltiplas influências, é que ela configurou-se como uma profissão, segundo Nóvoa (1991, p. 118) “uma profissão do tipo *funcionário burocrático*”. (grifo do autor)

A mudança que realmente causa sérias transformações ao processo de profissionalização docente, foi o fato do Estado passar a se encarregar da instituição escolar, isso fez com que o trabalho docente fosse controlado no sentido de garantir a manutenção e o fortalecimento de uma *certa* ordem econômica, política e social previamente estabelecida. A função docente se modifica ao longo desses três séculos da idade moderna. No início era realizada por leigos, ou religiosos com caráter acessório. Um corpo de saberes, um *savoir-faire* articulados a um conjunto de *normas* e *valores* próprios da atividade docente vão surgindo aos poucos. Paralelamente a essa construção social, as práticas docentes e seu entorno educativo vão se enriquecendo e se complexificando, impondo a transformação de uma ocupação de caráter acessório e marginal em um ofício de tempo integral, em ocupação

principal. Para exercer essa ocupação, Vorraber (1995) diz que os professores fizeram um *acordo de interesses* que resultou na *funcionarização* dos docentes. Segundo a autora:

O processo de ‘funcionarização’ dos docentes é resultante de um acordo de interesses ao qual os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e de independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado; em contrapartida o Estado garante o controle sobre a escola. (p. 78)

No final do século XVIII, passa a ser exigida uma *licença* para ensinar considerada obrigatória e só concedida após exame ou concurso ao qual podem submeter-se todos que apresentem alguns dos requisitos como conhecimentos literários, idade, bom comportamento, moral ilibada entre outros critérios. (Nóvoa, 1991).

A criação e exigência dessa *licença* nesse momento, é decisiva para o processo de profissionalização docente, pois passa a servir de referência à definição de um conjunto de competências básicas, ligadas a critérios escolares, que ajudou a subsidiar, tanto o recrutamento do corpo de professores como o esboço da carreira docente dali em diante. A *licença* significa o aval do Estado aos professores que, de posse de um título que reconhece e legitima seu papel social nas atividades educativas escolares, “se afirma como grupo ocupacional e se lança na luta pela melhoria de seu estatuto sócio-profissional” (Nóvoa, op. cit.) e dada a própria natureza da atividade, ligada à intencionalidade política do Estado, os professores passaram a ser os difusores da ideologia dominante subjacente aos ideais nacionais.

A perspectiva histórica da profissão docente, conforme nos relata Nóvoa (1991), ajuda a entender a constituição de uma imagem, e esta nos revela que os professores não foram apenas instrumentos úteis nas mãos do Estado para veicular sua ideologia e assegurar a manutenção de seus interesses. Inicialmente eles também agiram em favor de sua categoria, acreditando que ao promover a valorização da educação, como queria o Estado, estavam também valorizando sua função social e seu *status* profissional.

No século XIX, a demanda pela escola é crescente e isto faz com que os aparelhos do Estado se dediquem cada vez mais ao jogo do controle ideológico, no qual os docentes têm um papel fundamental, o de assegurar a integração política e social através da escola.

É assim que em face de sua importância social os docentes baseiam suas argumentações reivindicatórias e socioprofissionais na posse de um conjunto de conhecimentos especializados e na realização de um trabalho de grande relevância social. Surge então a proposta de uma formação específica, especializada e longa, originada, por um

lado pelo desejo dos professores de melhorar seu estatuto e por outro lado, pautada no interesse do Estado em deter um potente mecanismo de controle. É dentro deste espírito que surgem as *escolas normais* e os primeiros professores *primários*.

Ao final do século XIX, a escola é portadora de uma confiança sem precedentes, na instrução. É concebida como libertadora da ignorância e como instrumento para a igualdade entre os cidadãos. Nessa época e nas palavras de Hameline (*apud* NÓVOA, 1991 p. 130) “a instrução vale mais do que um bom rendimento no banco!”.

A década de 30-40 do século passado demarcam o período em que, no conjunto das sociedades européias, e indiretamente também nas sociedades periféricas, os professores gozaram o maior prestígio profissional de toda sua história, com amplo e notável reconhecimento social de seu trabalho. Os anos que antecedem a primeira guerra mundial representam o período de maior euforia, segundo Nóvoa (1991) marcado pela idéia de que “a escola e a instrução encarnam o progresso: os docentes são seus agentes”. As duas guerras mundiais assumem importante papel na desmistificação desse pensamento. A primeira põe em choque os tais “sonhados benefícios da instrução”, uma vez que ocorre, justamente em países fortemente escolarizados. Surge então, um movimento renovador- a *Educação Nova* - imbuído do ideal de consolidar a paz mundial, mas que esbarra na eclosão da segunda guerra, desacreditando de vez o ideal escolar e fazendo tomar corpo a idéia da imobilidade contida nas estruturas.

Todo esse estado de coisas foi responsável pela propagação do movimento de desescolarização da sociedade, que ao desmistificar o modelo escolar faz uma crítica profunda aos professores. Vorraber (1995) afirma que “o mérito maior de tal movimento não foi o de concretizar a sociedade sem escolas, mas o de formar subsídios à crítica da imagem do professor como portador e distribuidor de conhecimentos”. Isso levaria a uma crise de identidades profissional onde os docentes são levados a redefinir seus papéis e funções em uma sociedade em amplo processo de transformação.

Alguns autores, atualmente, tendem a desconstruir um pouco a ampla idéia de profissão feminina, ou ao menos lançar sobre ela, olhares mais céticos, tomando aqui o sentido de *um ceticismo saudável*, conforme indica Macedo (2003), na busca de outros significados para essas construções simbólicas.

Eu diria que foi preciso ir além da superfície dos acontecimentos e buscar também os silêncios na compreensão desse movimento. Confesso que fui, em grande medida, guiada pela preocupação em não dicotomizar as idéias acerca dos diferentes momentos que constituem os elementos prestígio e desprestígio sociais. Esclareço, para efeitos de leitura e

captação de sentidos, que a preocupação com esse movimento encontra-se neste texto, em grande parte, simbolizada na maneira como esteticamente venho utilizando o termo (des)prestígio. É de suma importância evidenciar que cada vez que utilizo o termo assim grafado, seus parênteses estão preches de sentidos e contradições.

É assim que, hermeneuticamente, compreendo o movimento de prestígio/desprestígio, tão contraditório e dialético quanto o próprio discurso corrente acerca da importância da educação. Foi preciso ver os acontecimentos como possibilidades de novas emergências num infundável espiral. Acredito inclusive que a urgência do cotidiano e as filigranas desse ofício tenham cuidado de me revelar, na práxis pedagógica diária, que é através dos fios que tecem a trama dos processos identitários da profissão docente que está a importância de ser professor/professora, e conseqüentemente, da importância disso na carreira e na vida mesma das professoras e professores, pois não se sabe ao certo onde começa uma e termina a outra.

(Des)prestígio, desvalorização, irrelevância, desautorização são elementos que normalmente aparecem associados à condição e lugar social do papel do professor, principalmente entre professores e professoras da rede pública de ensino que exercem suas funções nas séries iniciais do ensino fundamental. Denunciado está o paradoxo entre a mudança da terminologia, de professores e professoras primários e primárias para professores e professoras das séries iniciais, em contraposição aos professores e professoras do nível superior, assim como o trato social que esse paradoxo acarreta. É por isso que assumi os riscos de utilizar o termo *professora primária* do mesmo modo que as entrevistadas o utilizam nas suas falas. Farei isso até mesmo para que não seja relegado ao esquecimento o fato de que as leis por si sós não instauram o real, elas apenas definem como o real deveria ser.

Considerando as continuidades/descontinuidades que a história nos apresenta, admitindo, portanto, suas múltiplas temporalidades e rupturas, posso afirmar que vivemos ainda como professoras inferiores, sob a égide do saber menor, cujo domínio se encontra ao alcance de qualquer um, sem necessidade de estudos específicos ou qualquer preparação profissional. Toma-se o conhecimento exigido para esse exercício como aquele conteúdo ensinado nas séries iniciais, e infere-se que todo aquele que o apreendeu é capaz de reproduzi-lo, donde conclui-se que qualquer um pode ser professor, basta reproduzir bem aquilo que todo mundo precisa aprender, e que, basicamente, ainda é associado à velha trilogia *ler, escrever e contar*. Ser professor e professora das séries iniciais então, na compreensão geral, é algo extremamente fácil.

A própria LDB atual, Lei nº 9394/96, deixa uma brecha quando traz essa contradição ao preconizar, no seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, ainda como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.(Grifo nosso)

Quer dizer, mesmo perspectivando como exigência para os docentes que atuam na educação básica a graduação plena, continua admitida, e muito praticada, uma outra forma de acesso e permanência no nível fundamental de ensino. Refiro-me à atual proposta de Escola Normal, de nível médio, que habilita à educação infantil e às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Talvez fosse mais interessante, principalmente para a melhoria de um estatuto profissional próprio, que a continuidade da Escola Normal, nos moldes que temos hoje, apenas ocorresse em áreas onde a graduação não fosse oferecida. Como deu a entender o texto da lei, parece que o “normal” é a Escola Normal, e que a formação média existisse apenas em regime de exceção. Apesar de estarem configurados aqui, até com certa aquiescência da lei, elementos possibilitadores de processos de desqualificação e descaso em relação à formação das professoras das séries iniciais, cabe ressaltar que essa não é uma situação cristalizada no tempo, nem existe em igual intensidade em todos os níveis de ensino. Segundo Arroyo (2000, p. 29) “todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e há imagens bastante diferenciadas de ser, diferenças de salários, de titulação, de carreira, de prestígio”.

Os trabalhadores da educação constituem de fato, até a atualidade, uma categoria essencialmente feminina. É este o primeiro resultado que salta aos olhos quando se toma o conjunto da categoria. No entanto, uma análise mais aprofundada permite relativizar essa afirmação, em especial, quando se efetua uma divisão segundo os graus em que lecionam os professores. O Ensino fundamental, constituído de séries finais e séries iniciais, principalmente neste último nível, de fato, mostra uma presença avassaladora de mulheres. Já nas séries finais - 5ª à 8ª série-, o número de homens aumenta consideravelmente, para atingir maior notoriedade no Ensino Médio. Neste último segmento já se torna difícil nomear a categoria como “feminina”, podendo-se apenas falar de uma predominância relativamente discreta de mulheres. Na opinião das professoras, sujeitos desta pesquisa, o que afasta os docentes do sexo masculino das séries iniciais toca muito mais as questões ideológicas ligadas ao saber e ao conhecimento, que constituem um certo imaginário a respeito da inteligência masculina, do que propriamente a falta de habilidades ou de cuidado para se dedicar às crianças das séries iniciais.

A afirmativa acima é corroborada pelo fato de que em seus seis anos de existência, o CEB-UEFS jamais recebeu a oferta de mão de obra masculina para integrar o quadro das séries iniciais, ou seja, nenhum professor do sexo masculino manifestou interesse em integrar o quadro dos educadores e educadoras das séries iniciais. Esta situação se mostrou totalmente diferenciada quando a escola, há cerca de três anos, inaugurou turmas de 5ª à 7ª série. Isso se agrava se for levado em consideração que as novas turmas funcionam em um prédio improvisado, com sérios problemas de estrutura e de pessoal, ou seja, se avaliarmos as precárias condições de funcionamento das séries finais, então é possível afirmar que aos professores do sexo masculino interessam muito pouco as condições materiais de viabilização da docência, ou melhor, ensinar numa escola considerada “modelo” não seria suficiente para povoar o imaginário masculino ou seduzir os professores a ingressar nessa seara. Estes estariam satisfeitos em dar suas aulas aos meninos maiores.

3.3 Fatores desagregadores da profissionalidade na docência nas séries iniciais

Ao falar sobre as imagens da profissão as professoras evocam sentimentos como a satisfação em ensinar, o carinho e a dedicação que envolve o ensino nesse nível da docência. Esses sentimentos são tomados nessa investigação como elementos estruturantes de uma dimensão representacional do trato social, e interpreta-los nas diversas situações é o que está em jogo nesse campo de produção simbólica.

Entre as doze professoras participantes desta pesquisa, apenas duas afirmaram não estarem satisfeitas com seu trabalho nas séries iniciais. Contraditoriamente, as mesmas professoras, ao serem consultadas sobre os motivos que as levariam a deixar o ofício, afirmaram que deixariam o trabalho com as crianças se fosse para ensinar na Universidade, ou seja, exercer sua docência no *nível superior*.

Essa vontade de ensinar e/ ou investir na carreira de professor acadêmico acabou se revelando um *fator desagregador* da profissionalidade docente nas séries iniciais. A maneira como se referem as “facilidades” do trabalho na graduação, traz uma carga simbólica que traduz descomprometimento, demonstra a isenção de responsabilidade que gostariam de ter para com a aprendizagem dos alunos. Basta para isso observar como algumas professoras se referem ao exercício da docência na universidade e de como se livrariam dos “vários problemas” enfrentados nas séries iniciais. Vejamos como algumas delas concebem o exercício da docência na universidade:

Acho que devido ao stress, para ensinar as crianças você tem que se doar muito, tem que estar sempre com eles, a responsabilidade é muito maior, então eu gosto de trabalhar com eles mas [...] se eu tiver uma oportunidade eu (risos!) Se eu tiver oportunidade e pegar assim uma turma, vamos dizer assim [...] de pegar uma turma com pessoas mais adultas, quem sabe trabalhar aqui mesmo na Universidade, então realmente eu ia ficar balançada, não sei se iria aceitar logo assim mas, ai realmente ia mexer um pouco ..é mais tranqüilo, a gente não se desgasta tanto, quem quiser estude!.
(V. 2ª série)

Uma outra assertiva traz mais elementos para essa interpretação. São as idéias de contentamento/descontentamento que aparecem quando as professoras verbalizam o sonho de ensinar na universidade, algumas gostariam de ensinar particularmente na UEFS:

Ultimamente tenho pensado mais nisso do que antes, eu me contentava em ser professora do ensino fundamental [...] Hoje não me contenta mais. Sinto o mesmo prazer [...] gosto, mas não me vejo fora apesar de eu almejar outras coisas hoje, como você... quero ter um pé na Universidade [...] . Mas mesmo assim não deixa de ser professor não é? (C.M)

Em suma, parece que o fato de já ingressar em cursos universitários trabalhando na área educacional, portadoras da Habilitação ao Magistério adquirida no Nível Médio, faz com que o sonho das professoras as lancem verticalmente para cima e mesmo que tentem, não conseguem visualizar a possibilidade de outros espaços de trabalho. Isto de qualquer modo as conduz a almejar tão somente chegar ao topo da carreira, o que significa para elas adquirir uma pós-graduação - mestrado ou doutorado - e ensinar em uma universidade.

Não significa que isto ocorra sempre ou necessariamente nessa ordem. Em alguns casos as professoras precisam inicialmente abandonar as séries iniciais e a educação infantil para conseguir tal intento, já que de modo geral o exercício da docência nesses níveis de ensino exige maior disponibilidade de tempo e energia. Aliás, já me referi anteriormente, na introdução deste trabalho, as adversidades enfrentadas por nós, professores das séries iniciais, em nosso processo de formação acadêmica.

Para melhor figurar tal situação, vejamos a repercussão de um episódio envolvendo a professora A.C.E. Concursada pela Prefeitura Municipal de Feira de Santana (PMFS) ela optou por trabalhar no CEB-UEFS e de acordo com sua colocação no concurso conseguiu facilmente uma vaga no quadro docente da instituição, mas para espanto de todos e principalmente das companheiras de escola, A.C trabalhou apenas o ano de 2003. Com planos de ingressar em um mestrado em educação, e já aluna especial de um programa de pós-graduação, acabou pedindo exoneração do cargo por entender ser impossível dar continuidade

a sua formação acadêmica conciliando-a com as atividades inerentes à prática docente nas séries iniciais.

Muito embora a professora admita que as condições de trabalho nesta instituição são diferenciadas e que a docência neste espaço educacional pode ser considerada propiciadora de um estímulo constante na busca por formação, ela achou melhor abandonar a docência nesse nível de ensino movida pela certeza que ao retornar, o fará como professora universitária:

[...] as pessoas dão risada e dizem: “Ah porque você é muito programada, não sei como consegue!” Isso me faz bem sabe? Eu tenho metas a atingir que já tá [...] vou me organizar esse ano, eu estou me sentindo bem, quero no ano que vem estudar e fazer o que eu quero, eu tenho a perspectiva de ensinar na Universidade, então eu não acho que estou perdendo, mesmo que eu tenha que abrir mão de algumas coisas financeiramente [...] que são (?) pra mim de comprar uma coisa nova que eu quero, de passear no final de semana, alguma coisa desse tipo, mas eu tô (sic) visualizando o que eu vou ganhar mais adiante (A.C. - 2ª série- Convocada e admitida em março de 2004 e exonerada em dezembro de 2004).

A saída da professora do quadro docente da escola teve grande repercussão no grupo. Isso proporcionou um diálogo entre as professoras sobre as opções formativas que envolvem fatores que dizem respeito a relação entre o componente econômico e a dimensão formativa da profissão.

Entre as que consideram um absurdo desistir do trabalho em benefício da formação, a decisão pareceu-lhes “uma loucura” e afirmaram desconfiar que o trabalho para essa professora tinha um caráter irrelevante, caracterizando sua decisão um “luxo de quem tem marido advogado”. Sobressaíram como elementos significativos no posicionamento contra a decisão da professora: a remuneração que a mesma deixaria de ganhar, o auxílio do cônjuge nesse período, o número de filhos, os bens materiais adquiridos até o momento, etc. O fato da professora ter outro turno de trabalho em escola particular de grande renome na comunidade também balizou a avaliação de algumas colegas que se colocaram desfavoráveis à desistência, ou seja a condição sócio econômica da mesma, na opinião das professoras, foi preponderante para que ela optasse pelo estudo.

Em contrapartida as seis docentes que foram a favor da decisão da colega e que manifestaram o desejo de fazer o mesmo, ou seja abandonar parte ou toda a carga horária nas séries iniciais para optar pela formação acadêmica, ancoraram essa opção em elementos da *perspectiva representacional do trato social* tais como compromisso, satisfação, reconhecimento, dedicação e *status*.

Considerando os elementos dessa perspectiva o aumento do capital simbólico entre seus pares configurou-se como o principal fator que as levaria a fazer um mestrado ou doutorado, de outra maneira não se justificaria deixar um “emprego tão estável” como é considerada a função de professora da rede municipal de ensino de Feira de Santana.

Na *perspectiva representacional*, para as professoras que se colocaram contra a decisão do abandono esta foi uma atitude “esnobe” e “desdenhosa” em relação ao trabalho que a professora obteve. Foram enfáticas ao afirmar que existem professoras que “mesmo trabalhando o dia todo, ainda assim, à noite, conseguem fazer universidade”. Utilizam argumentos da própria vivência e refutam que “Nem precisa procurar, pois nessa escola mesmo tem uma professora que consegue fazer o mestrado e continua trabalhando!”, como se isso representasse medida de dedicação e compromisso para com a profissão.

Algumas aquiesceram à decisão da professora em abandonar o ensino nas séries iniciais, mas não admitem que o fariam pelo mesmo motivo que ela, uma questão de investimento com retorno posterior, afirmam inclusive, de forma orgulhosa, que se o fizessem seria por uma questão de “compromisso com a formação”.

O depoimento da professora cuja decisão suscitou esta discussão deixa clara a dialética existente nesse processo fomentador do trato social, e coloca o saber como objeto de disputa no campo de produção dos bens simbólicos:

Eu não acho que tenho mais tempo para perder. Eu estou com trinta anos, passa rápido demais, eu já cheguei aos trinta! Então assim [...] isso me estabiliza em muitas coisas, né? Mas nem por isso eu sofri, como eu não estou sofrendo em estar deixando aqui, agora porque o que é que vai acontecer comigo? Eu perdi metade do *de lá*¹² e ganhei um pouco menos, mas tinha o daqui, agora eu vou abrir mão do daqui também e vou ficar só com a metade de lá, então assim [...] eu não vou voltar a pegar quarenta horas lá, eu vou continuar com vinte para ter o meu tempo disponível para esse investimento que eu quero fazer. (A.C.E.)

Nesse ponto o *perder tempo* para essa professora pode configurar uma unidade significativa quando articulada à unidade subsequente *investimento*. Isso representa não só para ela mas para maioria das professoras da instituição, uma relação de troca direta, ou seja, o fato de investir na formação acaba trazendo como potência de resultado um retorno financeiro ou simbólico que direta ou indiretamente está ligado ao abandono do exercício profissional nas séries iniciais. Ensinar nas séries iniciais é algo que segundo uma das

¹² A professora se refere ao fato de ter abandonado um turno de trabalho na Escola particular onde trabalhava 40 horas para assumir a convocação na rede pública de ensino quando foi aprovada no concurso da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Feira de Santana.

professoras “não leva muito longe”, o que de alguma maneira as desestimula a investir em ações formativas no próprio nível onde lecionam.

Isto se configura em um indicador importante pois para as professoras a possibilidade de ensinar no nível superior, o último patamar na hierarquia da categoria, é a consolidação da sua posição frente aos degraus de titulação que foram galgados, pois mesmo licenciada em pedagogia com habilitação às séries iniciais, diferentemente das outras licenciaturas, as professoras só têm como opção: ensinar as crianças ou se dedicar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que também exigiria lidar com séries iniciais em outra faixa etária. De outra maneira, só teriam o extremo diametralmente oposto, prestar seleção ou concurso para ensinar nas disciplinas da área de educação oferecidas nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, e isso é o que realmente contemplaria as expectativas simbólicas das professoras em relação ao nível de ensino onde gostariam de exercer sua profissão, demonstra a pesquisa.

A professora A.C.E., no entanto, encara sua saída de forma muito natural e não esconde a ideologia subjaz sua decisão, ideologia esta sempre articulada ao binômio saber-poder e justifica assim sua opção:

Para melhorar o desempenho é realmente a questão da formação que conta, isso também em um outro patamar mas esse conhecimento é que faz você ser respeitado, por aquilo que você sabe, o respeito que as pessoas têm, muitas vezes, leva em consideração isso, a depender do conhecimento que você tem, você se deixa humilhar ou não pelo outro, oprimir ou ser oprimido. (A . C.)

Falar de professoras das séries iniciais requer falar de escolas, espaços por excelência onde se processa o conhecimento instituído socialmente a respeito da docência e sobre elas mesmas. Esses locais, notadamente, necessitam de pessoas que organizem e desenvolvam o processo pedagógico em seus diferentes níveis de ensino. Paradoxalmente, e em particular no que se refere às séries iniciais, não somos nós quem construímos ou instituímos os saberes sobre esse fazer.

Mesmo que comumente ainda soe normal ouvir dizer que somos considerados os *práticos da teoria*, isto só institui um *regime de verdade*, conforme Foucault (1990), para aquelas pessoas e análises que desconhecem a dinâmica da constituição dos saberes cujas matrizes estão claramente enraizadas no que está instituído, mas que de maneira nenhuma produzem existência sem antes considerarmos a relação estabelecida com o instituinte. Instituímos verdades sobre a profissão à medida que a construímos cotidianamente

Existem outras análises que nos vêm, professoras e professores das séries iniciais, como um grupo de operadores do ensino, “ávidos por receitas prontas”, frequentadores de cursos de capacitação, frutos das correntes do pensamento educacional que adotaram o racionalismo técnico como modo de uniformização do saber, e que tomamos esses cursos e iniciativas individuais como única forma de apreensão do conhecimento didático-pedagógico. Estes, como muitos de nós inclusive, desconsideram que a teoria nada mais é do que uma outra prática. Inspira-me Foucault (1997, p.168) ao discursar sobre poder e saber e vice-versa: “É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática”. Talvez por isso seja comum ouvir dos professores em formação que não suportam mais estudar teorias que pouco têm a ver com suas práticas.

É importante destacar que a *teoria* a que o autor citado se refere, não se constitui numa prática totalizadora, como propõe uma ciência herdeira do positivismo, que vá dar conta de uma realidade qualquer pré-existente, talvez, até seja esse o modelo de teoria a que os professores perseguem em suas ações formativas, e que utopicamente, estaria articulada às suas práticas. A teorização a que me refiro e que se articula e ressignifica cotidianamente esta prática, precisa indubitavelmente ser fruto de um saber local e regional para se configurar em elemento de luta contra o poder instituído, para fazê-lo visível e exposto aos elementos de combate de que dispomos, ou que precisamos ainda construir.

Nosso poder enquanto professores e professoras das séries iniciais reside exatamente nesse fazer pedagógico, cotidiano, por isso é que necessitamos urgentemente, dizer sobre esses fazeres, constituindo assim saberes autorizados sobre. Certamente ações como essa não de expor e dialetizar afirmativamente o pensamento desse movimento de constituição da realidade acerca desse campo de disputas tão específicas, que é o ensino, tomado em primeira instância como prática de produção e reprodução de saberes socialmente construídos.

3.4 O Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana: espaço de produção da existência na carreira

Os saberes instituídos, que norteiam práticas na docência das séries iniciais e que instauram, reestruturam e modelam o poder através dos dizeres sobre ele, precisam estabelecer um compromisso com a localidade destes atores/autores e atrizes/autoras pedagógicas.

Diferentes perspectivas de formação da identidade docente dessas professoras das séries iniciais, como a construção social da figura do professor de modo geral, a constituição

do eu e sua relação com a profissionalidade docente bem como a experiência da/na docência, são geralmente considerados problemas menores, pessoais e subjetivos, nunca valorizados como potencialmente fecundos para problematizar os atos de currículo que formam esses mesmos docentes.

Tais problemas, seguramente, são contemplados apenas superficialmente na formação inicial, restringindo-se na vida profissional, a momentos emocionantes e caricaturados nas *criativas* dinâmicas de apresentação nos cursos de formação ou simplesmente dando a tônica final às palestras de encerramento em seminários, workshops, jornadas e encontros vários sobre formação de professores, principalmente os trabalhos direcionados a professores das séries iniciais. Estes trabalhos na maioria das vezes são realizados por professores universitários, psicólogos, sociólogos, especialistas em recursos humanos e quase nunca são realizados por professores e professoras que vivenciam as mesmas experiências docentes.

No CEB-UEFS esta situação não se mostra diferente. O projeto de formação em exercício da instituição não parece traduzir, em momento algum, uma preocupação substancial com a constituição de uma identidade institucional pautada nas práticas identitárias das docentes que ali exercem sua profissionalidade e nas necessidades formativas que se mostram diferenciadas em relação às necessidades de outras instituições considerando às condições de produção da docência nesse contexto específico que é a universidade e que estarei descrevendo detalhadamente no próximo capítulo.

Aqui a fala de uma professora que trabalha na instituição desde a sua inauguração e que, em minha apreciação de *membro*, é peça fundamental na organização do trabalho pedagógico da escola, deixa entrever que mesmo existindo o exercício de uma formação fomentada no grupo, esta não contempla aspectos identitários ligados ao campo onde atuam e nem contam com qualquer tipo de conhecimento inspirado em práticas locais “A questão mesmo da formação do professor para trabalhar aqui nunca existiu!”.(A.L.F).

Sempre que uma nova iniciativa de estudo ou investigação pedagógica é pensada no sentido de alavancar a formação em exercício na instituição, convoca-se uma reunião com o corpo docente e administrativo para escolha de nomes que possam vir a empreender o trabalho junto às professoras. Na maioria das vezes são cogitados nomes de profissionais que possuam curso de pós-graduação. É critério implícito também que tenham respaldo e prestígio entre os professores de modo geral; que “dominem” a temática escolhida para estudo ou que seja conhecido da administração da Universidade. Às vezes trata-se de profissionais que integram os quadros docentes das várias licenciaturas mantidas pela Universidade. O requisito considerado mais importante para a contratação desses profissionais é a titulação e

de modo geral a autoridade conferida a estes pelo conhecimento acadêmico produzido, na maioria das vezes, em programas de pesquisa totalmente distanciados do cotidiano das escolas a que se referem.

O fato do campo onde atuam as professoras funcionar sob a égide da universidade, modifica suas representações sobre formação, compromisso e dedicação, mesmo que condições propícias lhes faltem para realização dessa formação e que os processos de autoria lhes sejam negados, elas ainda acreditam que o fato de “estar ali”, dentro da Universidade facilita a conquista de respeito e autoridade que o saber produzido nela confere. Esquecem, entretanto que esse saber e essa autoridade são conferidos unicamente a quem os produz, quase nunca a quem os inspira à produção

Ao ser perguntada se acredita que as professoras do CEB-UEFS precisam de uma formação específica, diferenciada, para que possam exercer suas funções, a professora (S.) afirma:

[...] acho que sim. Tem que ter porque em primeiro lugar exige estudo. Então, exige estudo e dedicação. Não que as outras escolas, os outros espaços não exijam ou não mereçam essa dedicação [...] Eu acho que tem que estudar pra qualquer espaço que ele vá. Ele tem que estudar, tem que saber como se processa essa aprendizagem. Tem que conhecer tem que ler e se envolver na reflexão de sua prática.(S. N.)

Já outra professora não acredita na formação contextualizada que este estudo vem propor como indicativo de pesquisa. Com opinião que congrega mais quatro das doze entrevistas, ainda persiste a idéia de que a formação inicial em Pedagogia, e o fato de portar um diploma de graduação, garantiria o sucesso do projeto pedagógico da escola, e que “cada um deve buscar individualmente sua adaptação procurando estudar” (G.E.S.).

Eu acho que um professor que não tenha nível superior pra trabalhar aqui, na maneira como é cobrado, com os projetos e tudo, é muito difícil pra ele, tem que ter no mínimo um curso de Pedagogia básico que seja! (G.E.S.).

Uma idéia bastante persistente e que define algumas ações formativas no CEB-UEFS é a de que o professor que opta por ensinar nesta escola estaria fazendo uma opção por “querer” aprender, independentemente de sua formação. Esta opção comportaria também uma aceitação velada em relação às condições de formação propostas às professoras. Condições pré-definidas em sua proposta pedagógica e que se mostram bem peculiares com uma gama de implicações de ordem material, de ordem psicológica e emocional.

Embora as professoras ressaltem a prática como elemento de reflexão fundamental em sua formação em exercício, a formação acadêmica e o imaginário que envolve a competência teórica são o que dá conformidade à atitude de buscar em especialistas a autoridade de falar sobre seu fazer pedagógico. Isso ocorre em sintonia com uma certa ideologia de voluntarismo em querer aprender e melhorar seu estatuto sócio profissional. Vejamos como a fala desta professora revela sua crença incontestada no conhecimento acadêmico:

Independente do nível, não é que nível superior garanta, mas, é a questão da formação. E falo da formação na prática porque quem já tem a prática é muito mais fácil você conseguir articular com a teoria. Quem já tem uma prática e está disposto [...] porque quem tem uma prática e não está disposto, não existe teoria que dê jeito, não existe formação que dê jeito, não tem! Gente é querer! Se eu não quero, eu acho que aquilo para mim está suficiente, se eu não quero mais, a gente só se propõe a mudar quando a gente quer, quando não quer não tem formação que dê jeito! Pode vir o Papa dar cursos, falar, etc. Não quer? Então pronto. Acabou. Não queira! (J.A.).

A dicotomia teoria x prática atravessa o discurso da professora. Independentemente de ter contato ou se dedicar a teoria que ela preconiza como algo que pode “dar jeito” na prática, esta irá inexoravelmente se constituir. Então por que não partir dela?

3.4.1 Condições satisfatórias de exercício da docência e o imaginário sobre a escola ideal.

Os professores reconhecem não serem de todo excelentes as condições de organização do trabalho pedagógico e muito menos as condições materiais oferecidas pelo convênio entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação, em grande parte prometidas de serem complementadas pela universidade no entanto admitem que “ruim com ela pior sem ela”, referindo-se à Universidade e às condições em que se encontram comparando-se a outras escolas conveniadas.

Observe como esta professora descreve a prática vivenciada por ela fora da instituição, e que certamente representa no imaginário das docentes o cotidiano de outras escolas da rede municipal de ensino:

É fica meio que pairando no ar que você não é insubstituível, a gente tem vergonha de confessar isso, mas quem vem pra cá e está disposto a trabalhar de forma compromissada, tem medo de ser mandado de volta e a gente cair naquelas condições que a gente vivia antes: Brigando pelo mimeógrafo na hora do recreio, carregando o frasco de desodorante na bolsa para “rodar” o stencil a álcool, para fazer as atividades porque a escola não tem o álcool e se você levar e deixar lá só usa uma vez; as crianças em volta do filtro de barro, pingando no canto da sala, fazendo lama, a merenda sem tempero [...]

o biscoito servido no balde, realmente eu sinto essas lembranças como uma ameaça constante. Aqui me sinto podada, mas o que fazer? (J. A.).

O trato social dispensado às professoras das séries iniciais e fomentado pelas ações político-pedagógicas da Universidade acabam fundando um regime de medo e insegurança, que ameaça o estatuto socioprofissional das professoras. Mesmo aquelas que parecem mais envolvidas num discurso de reivindicações e que colecionam conquistas políticas passadas acreditam na lógica da “miséria pouca é bobagem” isso acaba criando um imaginário de escola ideal que as impede de se mobilizar politicamente, instalando com isso processos que impossibilitam a produção de conhecimento sobre um fazer contextualizado. O discurso dessa professora retrata bem o caráter de executoras que lhe é atribuído:

As pessoas principalmente as professoras de outras escolas- superestimam isso que temos aqui porque elas têm menos do que nós, elas não tem o papel ofício, na hora do recreio elas brigam pelo mimeógrafo então elas chegam aqui, tem um núcleo gráfico, elas viram aplicadoras de atividades e acham que estão no céu. (M. A.).

Esse outro depoimento responsabiliza a Universidade por ter instalado um discurso de *complementaridade* que não foi cumprido e alega que condições materiais mínimas são superdimensionadas em face da situação geral de outras escolas:

Muitas questões aqui que são de cunho político, elas não vêm a tona porque as professoras têm medo de ter que voltar a brigar pelo mimeógrafo! Mesmo insatisfeitas não reclamam porque poderia ser pior e eu acredito que a Universidade é responsável por isso (M.A.).

3.5 Mobilização política, autoria e atuação das professoras primárias sob a égide e status da Universidade.

A falta de mobilização política acaba atingindo a própria organização administrativa da instituição de maneira que as professoras chegam a questionar a legitimidade do preenchimento dos cargos administrativos. Esse aspecto em outras escolas é determinado pela vontade eletiva do corpo docente. Tomam como exemplo a escolha da direção e vice-direção, que no CEB-UEFS são funções escolhidas segundo critérios que visam atender a um perfil traçado pela reitoria da universidade, em combinação com a Secretaria Municipal de Educação, o que ocorre sem nenhum tipo de consulta prévia ou referendo das professoras e coordenadoras da escola.

Esse tipo de atitude, segundo depoimento produzido por uma das professoras, “não deveria ser tolerada” entretanto, esta jamais se manifestou publicamente quanto ao problema. Numa atitude defensiva busca nutrir um certo descrédito em relação ao processo eletivo que acontece em outras escolas, desconsiderando esse processo como uma conquista política coletiva importante da categoria:

Aqui ainda mais, porque em todo o resto do município é cargo eletivo e aqui não é? Por que aqui a possibilidade de atingir a comunidade é maior e mesmo nos outros lugares, em outras escolas que tem por aí, essas eleições que existem, na verdade são eleições assim, de alguma maneira aquela pessoa que ta ali, ta sempre agradando aquele grupo de professores pra poder permanecer... (J.A.).

Concordo com a professora quando esta enfatiza que “aqui ainda mais”, se referindo a atitudes como a não obediência ao estatuto do magistério público municipal – como por exemplo às eleições para provimento das funções de diretor e vice- diretor escolar- serem admitidas num espaço de conquistas sociais tão importantes como a universidade, e que esta, numa lógica paradoxal, ainda utilize politicamente o CEB-UEFS como exemplo de materialização de conquistas sociais e políticas.

Seguindo este raciocínio, a escola deveria zelar pelo componente político inerente ao processo educativo para que as crianças atendidas pela instituição não sejam educadas desprovidas desse elemento.

As professoras parecem resignadas com a situação e não manifestam em seus discursos o desejo de reverter esse quadro. Isso não ocorre por falta de conhecimento ou envolvimento com a organização administrativa pois em suas falas demonstram entender a importância dos cargos que no CEB- UEFS são preenchidos por indicação política e compreendem perfeitamente o poder neles investido:

Direção sempre de alguma maneira vai ser um cargo político. Geralmente um cargo desse não pode ser de qualquer pessoa, pois ela pode desarticular aquele bairro, aquela comunidade e até a cidade toda (J.A.).

Enquanto as questões de formação política, identidade e estatuto profissional são praticamente deixadas de lado, há uma grande preocupação da Universidade em patrocinar uma imagem de vanguarda e adesão às últimas tendências da prática pedagógica. Percebe-se que há nos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Universidade às professoras do CEB-UEFS, uma supervalorização em relação às questões consideradas didáticas, e instrumentais-organizacionais. Estas questões são de forma equívoca, consideradas mais importantes pelo

fato de garantir a tão almejada competência profissional necessária para que os docentes possam assimilar eficiente e rapidamente as mudanças que vêm ocorrendo nos cenários educativos e possam assim se preparar para enfrentá-la, deste modo a Universidade estaria cumprindo a contento o seu papel, enquanto as questões políticas, que são consideradas responsabilidade da categoria, estariam abandonadas por serem menos importantes.

Assim fazendo o que os *experts* prescrevem, as professoras e professores da Educação Básica, aqui focalizado na figura das professoras das séries iniciais, encontram-se numa verdadeira ciranda profissional sem saber realmente quem são e a importância do que fazem.

O que o professor das séries iniciais não percebe é que à medida que produz sua profissão ele vai constituindo saberes, e que é proveniente desses saberes, sobre e na docência, que nasce uma identidade particularizada, uma identidade própria. Nesse trabalho trato da identidade de professoras de uma certa instituição, que carregam todas as marcas institucionais que lhes constituem e que precisam ser consideradas nesse percurso de autoria da produção de saberes visando sua autonomia, principalmente política, enquanto atrizes e autoras pedagógicas.

CAPÍTULO IV

DESPRESTÍGIO, DESVALORIZAÇÃO E DESQUALIFICAÇÃO

PROFISSIONAL.QUE DIFERENÇA ISSO FAZ?

4.1 O (des)prestígio como fator de identidade no grupo.

O desprestígio, a desvalorização e a desqualificação profissional que hoje margeiam a profissão docente têm sido atribuídos pela imprensa, pelo senso comum, por inúmeros autores e até mesmo pelo próprio professor, a vários determinantes. De antemão, é preciso distinguir que desprestígio social é entendido aqui não como categoria subsumida à desvalorização econômica do ofício do professor. Segundo índices gerais de pesquisas de procura pelos cursos de Licenciaturas, na própria UEFS, por exemplo, o prestígio da profissão de professor ainda pode ser considerado alto. Baixo se torna, então, o retorno financeiro da profissão. Isso é o que levaria a experiência bastante contraditória do ser professor: valorizado por um lado e não reconhecido por outro.

Dentre as explicações que obtive, foi possível encontrar argumentações quase sempre baseadas na questão econômica, tanto no que se refere à remuneração do professor, quanto às suas condições materiais de trabalho; vontade política e interesse por parte de dirigentes, pais e alunos também são explicações muitas vezes recorrentes.

No intercurso da pesquisa a análise de algumas representações sociais de professores, da comunidade e da imprensa escrita local foi o que levou a compreensão de como se dá a construção de credenciais simbólicas acerca do papel do professor, do prestígio/ desprestígio social da docência, da valorização/desvalorização do magistério, da qualificação/desqualificação profissional e de que maneira uma *identidade coletiva* torna-se algo idealizado e esperado pelas professoras num determinado contexto, como se de antemão, esse forjamento pudesse ser antecipado e projetado no cotidiano do grupo.

A forma como esses processos subjetivos de constituição das identidades são silenciados no coletivo, afetam negativamente a relação professor, aluno e aprendizagem

haja vista professoras consideram esses processos subjetivos algo que fugiu *ao seu controle*, e tomam como válidas apenas as ações coletivas, aquelas que são homogeneizadas e discutidas nas reuniões de cunho administrativo e nas entidades de classe.

Tomo a noção de grupo e subjetividade grupal tal qual a concebe alguns filósofos da Filosofia da Diferença a exemplo de Guatarri, Derrida, Deleuze (1987,1990,1986) para discutir esses componentes que aparecem nas representações das professoras.

4.1.2 O conceito de grupo e a noção de identidade assumida na pesquisa

As concepções grupais mais conhecidas na atualidade têm comumente proposto o grupo como um intermediário entre o indivíduo e a sociedade, como um todo, uma estrutura, uma unidade, um objeto de investigação. Desta forma, o grupo tem sido mantido como uma unidade abstrata pairando acima dos indivíduos que o compõem. Este modo de apreensão dos grupos responde a um modo de subjetivação que vem se constituindo desde o século XVII até os nossos dias. É a crença na existência do sujeito como determinante do processo de pensar, de construção do mundo. É o indivíduo como dominância de expressão da subjetividade.

Para Foucault, Deleuze e Guattari, (1986), entretanto a noção de subjetividade não pode ser confundida com a de indivíduo. Ela não é um dado e, assim, não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individualização do corpo, outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetividade. A subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social. O indivíduo é apenas um dos modos de subjetivações possíveis. Cada época, cada sociedade põe em funcionamento alguns destes modos. O sujeito é tomado como efeito do encontro, sujeito da enunciação. A subjetividade é um conjunto de componentes que são tanto da ordem extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, mediáticos, tecnológicos, ecológicos, etc.), quanto da ordem intrapessoal (sistemas perceptivos, de afetos, de desejo, orgânicos, etc.).

A prática grupal é um recurso importante se queremos operar uma outra política da subjetividade. Trata-se de pensar a subjetividade não se esgotando na idéia de indivíduo; pensar o grupo não se esgotando como um intermediário, mas ocupando a sua potência no entre. Entre é aquilo que se insinua entre as totalidades. Assim, ao se olhar o grupo não se verá o todo do grupo, o indivíduo no grupo, mas processos grupais, experimentações, fluxos e descentramentos, sensações, desconexões e conexões. Logo não há mais identidades que se

sustentem, a não ser a da provisoriedade. Esse é um dos indicadores que essa pesquisa vem revelar. Este caráter provisório advém de um franco processo de incompletude e incertezas, já que sempre existe algo a se revelar, sempre de forma cambiante.

A análise da situação de desprestígio na qual se encontra o professor atualmente se relaciona com o problema das matrizes de produção simbólica que permeiam a prática docente. Logo, as representações sociais a respeito do ser professor na sociedade atual apontam para a degradação desta ocupação, trazendo consigo uma enorme gama de preocupações pertencentes a diversos ângulos de abordagem do problema. Os que apresento abaixo alguns deles que são relevantes tratando-se de uma investigação com base na identidade, principalmente porque tais aspectos se intercambiam e acabam ancorando decisões e práticas que, apesar de parecerem unilaterais, transmutam-se em diversas vertentes, que trago em forma de inquietações dado o caráter construtivo deste trabalho:

- *Econômicos*: a ancoragem recorrente, no que diz respeito à questão da remuneração docente como agente mobilizador do desprestígio, não seria meramente proposital? Condições materiais favoráveis seriam suficientes para mudar algumas práticas?
- *Sociais*: As professoras investigadas valorizam sua formação? Gostam de falar sobre o que fazem? Estudam deliberadamente os problemas que enfrentam em suas práticas? Participam de projetos coletivos de formação? Referem-se a credenciais simbólicas vinculando-as à profissão?
- *Psicológicos*: Como se percebem? Que imagens têm de si mesmos? Experimentam sensação de fracasso? Como se percebem na família? Como lidam com os comportamentos de seus alunos?
- *Pedagógicos*: Percebem relações entre suas representações e suas práticas? Conseguem perceber suas práticas como instauradoras de sentidos outros? Relacionam sua formação com a qualidade do trabalho que executam?
- *Históricos*: Existem na realidade escolar fatores que surgiram e que poderiam explicar desprestígio? Como se deu a construção dessa característica atribuída à profissão?

Essa diversidade de ângulos, entretanto, não deve ser vista de forma disjuntiva, mas sim ser tomada como sinalizadora da necessidade de um diálogo constante entre as diversas áreas do conhecimento responsáveis pelos aspectos apontados.

Acompanhando o entendimento da educação como forma de poder e instituição simbólica, percebi que os códigos sociais não têm existência em si, mas constituem seu sentido com base na materialidade para determinado grupo social. Assim, ao falar do professor desprestigiado, desvalorizado e sem qualidade, estou estabelecendo-o materialmente, promovo sua existência a partir da possibilidade de sua identificação, em contrapartida e simultaneamente estabeleço o professor prestigiado, isto é, aquele que se lhe opõe. De modo algum pretendo generalizar tal assertiva, mas desconfio sinceramente que os professores prestigiados, valorizados e tão saudosamente respeitados só existam na nostalgia da memória de algumas docentes. Coincidentemente as imagens invocadas nas falas das professoras possuem muito mais elementos de memória de outros professores, cuja referência serviram de inspiração na hora de optarem pela profissão, do que de sua própria vivência pedagógica.

4.2 As relações sociais, os tempos e os espaços escolares como fatores de reconhecimento e valorização.

Só uma professora, das dez dialogantes desta pesquisa, com apenas onze anos de docência, evoca um tempo em que os professores eram reconhecidos como seres especiais e faz questão de enfatizar as condições de trabalho e o local onde atuava nessa época, fator que para ela determinava o tratamento recebido como professora. Ao ser perguntada se trabalhou em outros espaços públicos ela responde com grande ênfase: “Inclusive na roça (risos) registre isso, que eu sou uma professora que iniciei na zona rural. Vários anos...” (C.) Isso leva ao entendimento que nem todas as professoras consideram um determinado tempo ido, como um tempo onde a docência acontecia de forma mais reconhecida ou mais prestigiada. Ao falar de seu lugar de memória a respeito do tratamento diferenciado recebido em outra época, admite o bucólico e o nostálgico ligados a tais afirmações, principalmente quando se refere ao professor como *professor de antigamente* de forma totalmente atemporal:

(risos) Sabe aquele professor de antigamente? Que tinha [...] ele poderia não ganhar bem, mas ele tinha [...] um referencial muito grande e bom para a comunidade, era lá, assim [...] os pais tinham um respeito muito grande, pai, funcionários, até a própria direção tinha um respeito muito grande por você, não sei se o fato de você sair do centro pra ir pra lá – zona rural- promovia isso! (C. M.).

É importante salientar o conteúdo de outra afirmação que se refere a essa desvalorização mas que o faz a partir de um outro lugar e de outro imaginário partilhado na docência das séries iniciais: o imaginário da troca e da substituição. Estes não dizem respeito a um contexto espaço temporal onde a docência acontece mas às opções que os alunos têm atualmente de frequentar outros cursos e vivenciar outras formas de apreensão de conhecimento, que podem ocorrer em espaços formais e informais e vem paulatinamente tomando a cena dos professores e professoras:

É, antes eu acho que independia, antigamente respeitava e pronto. Ser professor era lei! Professor [...] e hoje não é mais, não porque inclusive os outros cursos, os cursos paralelos à escola, informática, inglês, tomam um espaço que antes era só do professor, então tem pai que é mais consciente que não se importa em colocar o filho numa escola que pedagogicamente seja melhor, porque ele já considera que vai dar esses outros subsídio ao filho então o professor não é o mais importante na formação ou seja não está sendo mais tão importante assim. E antigamente era ...(J.A.).

A partir dessa memória compartilhada, as verdades institucionais são construídas temporariamente, e nesse esforço de compreensão, uma outra vertente se revela: a qualidade e a forma como as relações se estabelecem, principalmente entre os alunos e professores, são essenciais para que esse *reconhecimento*, habitante contumaz do lugar de memória, seja identificado pelas professoras. É pertinente afirmar que as professoras referem-se a essa relação, entre elas e seus alunos e alunas, como um encontro de comportamentos esperados e não como algo a ser construído no dia a dia da profissionalidade docente:

Uma criança não falava alto com você, os que falavam eram poucos [...] eles não se sentiam no direito, eles eram muito carinhosos de dar presentes, era um dar presente sem fim [...] eu saía de lá – da zona rural- cheia de presentes na época da colheita e acho que essa é a maior demonstração que você tem assim de reconhecimento, partilha com o outro, a intenção deles era o quê? Partilhar! (C.J.).

Para enfatizar a questão do sentido de reconhecimento para estas professoras e a forma estática como percebem as relações sociais nos espaços educacionais, tomo a elaboração de seis das dez participantes da pesquisa, inclusive algumas que exercem concomitantemente sua profissionalidade em espaços educacionais de iniciativa privada.

Ao se referirem à desqualificação e ao reconhecimento profissional como profissionais do ensino sempre o fazem dando mais relevância ao cenário onde as relações acontecem do que as relações em si ou a forma como estas se estabelecem. Enfatizam que as relações seriam de um tipo mais respeitoso entre alunos e professores quando se trata de escola pública

localizada na periferia/ zona rural e de um outro tipo menos respeitoso e agradável quando analisadas as relações entre pais, alunos e professores nas escolas da zona urbana e locais mais próximos do centro da cidade.

Tomando como cenário específico o CEB-UEFS a análise das relações que levam ao reconhecimento e a valorização profissional não se mostra tão simples assim. No entendimento das professoras todo tratamento respeitoso e toda deferência dispensada a elas não têm articulação alguma com a qualidade de seus trabalhos, mas acontecem pelo fato da escola onde tais relações acontecem ser a “escola da Universidade”. A fala de uma das professoras corrobora essa afirmação:

Você percebe isso pela briga que é para se obter uma vaga, a forma como o pai nos trata, como eles endeusam a sua palavra. Chega a ser um posicionamento de submissão a essa figura desse professor, uma coisa que me assustou um pouco, porque assim [...] a relação que você estabelece na instituição privada é diferente, ele – o pai - lhe olha de igual para igual, né? Ele tá ali, ele lhe respeita? Lhe respeita! Mas ele não está num patamar diferente do seu, muitas vezes ele tá mais do que você! (A.C.).

Há também unidades discursivas nas falas de algumas professoras, que atribuem à família o desrespeito com que são tratadas, responsabilizando desta maneira os pais pela instauração de uma cultura do mal trato ao professor por parte dos alunos:

Eu acho que a criação dos filhos tem em grande parte, influência. O próprio sistema, a criação, a família hoje não tem mais aquela preocupação de dar assim uma educação aos filhos, eu[...]acho também que começa na família não sabe? Às vezes têm pais que ensinam aos filhos que somos “pagos com os impostos que eles pagam” e que por isso lhes devemos satisfação e eles não! (Vânia B.).

Outra professora, que tem filhos e sobrinho nesta escola, adverte para a falta de articulação entre o prestígio que tem o corpo docente na comunidade e as práticas desenvolvidas na escola objetivando uma educação pública de qualidade. Não existe vínculo específico entre uma melhor aprendizagem por parte dos alunos e alunas e a qualidade que os pais atribuem às professoras do CEB-UEFS em particular, já que os mesmos não se envolvem no processo pedagógico da escola, pautando sua opinião a respeito da qualificação do corpo docente apenas no que “ouvem falar” sobre a escola:

Eu acho que é uma coisa ainda muito mecânica. Eles - os pais - ainda colocam que é uma escola que tem bons professores, que é uma escola que é

diferente, mas ainda não sinto uma preocupação dos pais em saber o que acontece aqui, entendeu? De nos ajudar e você sabe que esse apoio é fundamental. Na reunião de pais, que eu sou mãe de uma aluna daqui, eles, os pais condenaram a forma de se trabalhar a conta, de se realizar uma operação, porque os pais não [...] eles acham que o fato de ser mais difícil pra eles ajudarem em casa faz com que sejamos especiais, é isso[...].eu acho bem claro, é isso, eles acham que levar os alunos a uma metacognição é uma coisa do outro mundo, muito difícil. Qual seria a postura desse pai: “Por quê trabalhar dessa forma? Eu quero também aprender, porque eu preciso saber” (C. M.).

O esforço de entender essa situação retoma, necessariamente, os dois principais processos formadores de representações sociais na visão de Moscovici (1978): a objetivação e a ancoragem. A *ancoragem* refere-se à integração de conceitos novos a esquemas, relações, idéias e acontecimentos pré-existentes; quanto à *objetivação*, esta diz respeito à delimitação do espaço que o conceito novo ocupará, controlando assim o risco que ele embute. No caso das representações sociais sobre o prestígio do professor das séries iniciais, percebi que os vários sentidos que a ele se aplicam, e os elementos que a ele se agregam nessa constituição como desrespeito, falta de reconhecimento, descompromisso, etc acabam por instituir, por ancorar, por exemplo, verdades acerca dessas professoras, sugerindo inclusive o atrelamento da baixa remuneração ao nível de conhecimento adquirido pelos alunos, já que generalizar o produto das práticas docentes ocasiona uma ruptura com as estruturas sociais às quais está ligado o fenômeno do desprestígio. Mesmo tratando-se de professoras que têm plena consciência de compartilhar um *status* diferenciado pelo contexto onde atuam, não associam o reconhecimento de que são alvos à qualidade do seu trabalho e a meu ver têm motivos suficientes em assim interpretar essa prática na instituição.

Uma das professoras ao analisar a relação entre a qualidade da profissionalidade exercida na instituição e a escolha dos pais pela instituição onde matricularam seus filhos, atribuem essa escolha a diversos motivos que não dizem respeito ao prestígio e a valorização do corpo docente:

Até então parecia que eles (os pais) estavam achando que tá tudo ótimo porque eles não pagam nada pela escola, a escola está dentro da universidade então essa questão mesmo eu nunca percebo como dando um valor ao nosso trabalho. Queria que os pais questionassem mesmo a nossa prática, que eles em reunião colocassem o que estavam achando que não estava legal. (M. A.).

Esse discurso da qualidade docente na instituição objetiva e agrega um sentido amplamente contraditório da docência no cenário da Universidade. Neste espaço convivem ao

mesmo tempo diferentes poderes, disputando territórios carregados de vaidades, privilégios e profissionalismos, de forma que faz-se necessário desconfiar do discurso eloqüente da administração superior ao se referir à *qualidade docente diferenciada* das professoras que exercem sua profissionalidade no CEB- UEFS .

No decorrer deste trabalho percebi nas falas comovidas, nos agradecimentos calorosos e nos pronunciamentos sempre “oportunos” da ex-reitora e do atual reitor, práticas discursivas que têm reforçado no imaginário das professoras a grandeza de pertencer à instituição, criando assim um acordo tácito que tem como certa a impossibilidade de que elas venham a se rebelar, discordar ou lutar por interesses que possam ser tomados como contrários aos da universidade. Na abertura do ano letivo, em datas comemorativas como o dia do professor e o dia Internacional da Mulher, as professoras geralmente são alvos de discursos elogiosos por parte da administração superior da Universidade. Coincidentemente tais pronunciamentos acontecem sempre que é necessário multiplicar o número de matrículas de alunos, ou então para dissimular o não cumprimento de algumas contrapartidas acordadas no convênio entre a Prefeitura Municipal e a Universidade.

O aumento do número de vagas, por exemplo, tem sido uma questão polêmica na instituição, embora ainda não tenha sido amplamente discutida pela comunidade escolar, essa denúncia é feita nas falas de todas as professoras entrevistadas.

De acordo com a administração superior da Universidade, as professoras deveriam se sentir felizes e satisfeitas pois foram elas mesmas que promoveram o aumento das turmas graças à qualidade diferenciada de seu trabalho na instituição pois se não fosse tal qualidade, a comunidade tanto universitária quanto da circunvizinhança, jamais confiaria seus filhos a um projeto em experimentação. Os administradores que por sua vez dizem não ter como negar as vagas e tentam convencer as professoras da necessidade que a Universidade tem em manter uma articulação direta com a comunidade e suas carências.

A cada dia aumenta o número de vagas e a escola continua atendendo precariamente no mesmo espaço físico onde iniciou suas atividades. Ao caracterizar esse processo como um processo desqualificador, não estou colocando as professoras como passivas diante das ações administrativas que instituem sua imagem mas assumindo, enquanto *membro*, nossa co-autoria nesses processos. O simples fato de denunciar, já há algum tempo essa insatisfação sem, no entanto, ter aberto uma discussão mais ampla nesse sentido vem atestar essa co-autoria. Na fala de J. A. isso se torna evidente:

Porque eu acho que as pessoas entendem condições de trabalho de forma diferente do que eu entendo, para mim o número de alunos diz respeito às condições de trabalho, eu acho que esse é um dos fatores de desagregação e desqualificação da profissão [...].

A existência de fatores positivos na relação conveniada com a Universidade, todos de ordem material, não invalida a existência de fatores intervenientes negativos que levam a uma paulatina desqualificação do trabalho docente na instituição. Estes fatores negativos estão relacionados à ordem simbólica das representações e fazem parte de um grupo de atitudes e ações que são tidas como momentaneamente “suportáveis” dentro da rotina pedagógica da escola e que definem em muito a imagem do trabalho ali realizado:

[...] aqui não falta o papel, nem o giz, nem o apoio, nem os adicionais, mesmo assim nos vemos não reconhecidas quando passam por cima de nossa apreciação [...].³⁴ crianças numa sala eu acho um desrespeito para uma proposta que exige intervenções individuais, eu também gosto de criança mas eu não gosto de lidar com 34 crianças de 9/10 anos ao mesmo tempo entende? (E. M.).

O discurso da Universidade quanto a “qualidade diferenciada” das professoras fica totalmente destituído de sentido quando as professoras revelam em suas falas a falta de interesse da administração da Universidade em manter e dar sustentação aos contornos iniciais da proposta pedagógica da escola:

Então por exemplo, quando a reitoria, a UNDEC¹³, que são os órgãos responsáveis diretos pela escola, “permitem” que se matricule em uma série 32/35 alunos, faz com que a gente perceba que esse projeto é um projeto que foi feito porque precisava que se fizesse na época e que por ser Universidade tinha que ser um projeto deste tipo, mas na verdade, as pessoas não acreditam que ele seja viável. (A.L.).

Ao investigar as representações sociais perseguindo questões como desprestígio e desvalorização levei para a escola pesquisada algumas discussões no sentido de desmistificar crenças já existentes e naturalizadas - a exemplo do conceito de formação que para elas precisava necessariamente ser do tipo formal e institucionalizada - convicções em que se baseiam as professoras e que alimentam idéias a respeito de compromisso político e compromisso de classe.

¹³ UNDEC é o setor que administra tecnicamente O Centro de Educação Básica e a Creche da Universidade, cuja sigla significa Unidade de Desenvolvimento Comunitário.

Com a pesquisa inauguramos solidariamente a construção de um novo olhar sobre o papel do professor, sobre o currículo como idéia de *lugar*, fomentamos discussões sobre a identidade da instituição partindo da imprevisibilidade inerente a própria prática e formação dos professores envolvidos na pesquisa.

4.3 A desvalorização da docência como fator cultural.

Desde os anos 30, etapa ainda pré-industrial da sociedade brasileira, e em seguida a esse período, a deteriorização econômica e social do magistério, a do primário mais que a do secundário, continuaria em escala sempre crescente. Isso levaria a uma mobilidade social, acarretada e confundida com mobilidade econômica. Discutiremos adiante o que esses deslocamentos acarretam para o trato social recebido pelos professores e professoras e de que forma ele acontece num campo de produção simbólica que tem a Universidade como pólo agregador da docência das professoras investigadas.

Vale ressaltar que essa questão é aqui retomada pelo valor simbólico e potencialmente, pela atribuição valorativa que recebem as credenciais simbólicas associadas ao magistério nesse espaço escolar-acadêmico. Apesar de todas as mazelas, a carga simbólica atribuída a essa profissão, sua valorização enquanto *profissão necessária* a todas as outras e em contrapartida sua desqualificação enquanto profissão *não rentável*, são credenciais simbólicas contraditórias que apresentam-se complementares à “ansiedade por reconhecimento”, recurso compensatório, repito, pelos escassos créditos tanto materiais quanto simbólicos obtidos por todos os membros do professorado, mas particularmente pelos agentes do magistério colocados nas posições mais baixas do campo, geralmente mulheres. Esse recurso termina, pelas vias de um efeito de introjeção, por dotar o professorado de um enobrecimento fictício, embora socialmente bem fundado. Essa propriedade aparece indistintamente nas falas das professoras. Valores práticos adquiridos, como o fato de “levar em frente a proposta pedagógica tão recheada de teoria”, ter “introduzido a prática do estudo em sua vida docente”, são considerados um direito de entrada no campo, um pressuposto tácito, adesão pré-reflexiva que é produto de esquemas de classificação.

Ao levar em conta a degradação da profissão, devemos tomar como relevantes os seguintes fatores: nivelamento profissional com os assalariados manuais, a discriminação nem sempre sutil feita à própria atividade pedagógica, na sua qualidade de atividade propriamente cultural, e pelo estigma de profissão feminina. Acrescente-se a isso o fator do

desprestígio que atingiu, em particular o professor e professora da rede pública: a específica banalização e degradação do ensino público básico. Isto é, aos olhos dos que se encontram em condições de impor juízos de validação e valor, frequentar uma escola pública passou a ser considerado uma credencial culturalmente desvalorizada, comum, posse de muitos, sobretudo dos pobres, e ao mesmo tempo a própria qualidade dos padrões de atendimento da escola pública básica, em decorrência de diversos fatores, decaiu em relação às décadas passadas (Fracalanza, 1999).

Efetivamente, tudo parece indicar que a extensão do acesso à escola, processo que no Brasil adquiriu velocidade vertiginosa a partir da década de 1970, foi acompanhada pela banalização e degradação dos bens oferecidos pela escola pública básica, cuja clientela, como se sabe, é composta em sua grande maioria por pessoas de origens sociais modestas.¹⁴

Não há propriamente democratização esse processo de abertura de portas do sistema de ensino, mas uma translação de posições relativas: numa sociedade na qual os diplomas são raros, ou seja, em que a mortalidade escolar é precoce para a maioria dos agentes provenientes das posições mais baixas e mesmo das médias, a distinção cabe aos diplomados, e numa sociedade extensamente diplomada a distinção cabe aos agentes cujos diplomas são mais valorizados (Bourdieu e Champagne, 1993).

A conseqüência é que isso reduz o valor simbólico das credenciais dos agentes que escolheram o magistério como profissão escolarizada, principalmente daqueles que empreenderam carreira no magistério público, e conserva o monopólio, por parte de alguns, da posse de bens culturais raros obtidos nas boas escolas privadas que em seguida, certamente escolherão os melhores cursos (leia-se Medicina, Direito, Odontologia) nas melhores universidades públicas. Estratégia para abolir na prática aquilo que é conquista de direito, anulando nesse momento o efeito de compensação cultural que eventualmente a escola possa propiciar aos despossuídos.

Não é, portanto, de modo algum casual, embora dificilmente seja o produto de ações conscientemente perpetradas, que a desqualificação das credenciais simbólicas dos professores, traduzidas no discurso comum, entre outras coisas, como “queda no nível de ensino” ocorra simultaneamente à extensão do acesso ao sistema de ensino e à feminização e proletarização do magistério, traduzindo-se essas condenações sociais umas nas outras como sinônimos.

¹⁴ “Argumenta-se que a grande extensão do sistema de ensino público, sobretudo a partir dos anos 70, com a incorporação de grandes contingentes de alunos provenientes de famílias de baixa renda não foi acompanhada por modificações na estrutura escolar para a adaptação a essa nova clientela” (Fracalanza, 1999, p. 113).

Embora não faça parte de um projeto amplo, coletivo e geral, a prática das professoras pesquisadas, neste contexto específico de trabalho que é o CEB-UEFS, acabou se tornando um elemento de mobilidade social, ilusionadas pelos símbolos em jogo, entre professoras da rede municipal de maneira mais abrangente, e exoneradas pelas posições ocupadas, que no Centro de Educação Básica, as inclinam à ansiedade por reconhecimento, formação superior e docência na graduação, considerando ainda o *status* de obtenção do conhecimento científico para livrá-las das posições mais baixas conferidas ao magistério no ensino fundamental.

Esse princípio da legitimidade simbólica, que no campo religioso é o mesmo que estabelece a oposição entre o sagrado e o profano, conforme Bourdieu (1987, p. 151), separa dois modos de produção simbólica: o legítimo, que produz para os iniciados - visível na forma como se comunicam a escola e os diversos setores que a servem dentro da universidade - e o ilegítimo, cifrado na maneira e nos “jeitinhos” de atender a pedidos da administração direta da UEFS e nos micro-poderes estabelecidos entre os agentes da escola ao recorrerem à Secretária de Educação Municipal em nome da Universidade.

4.4 *Status* e mobilidade social: deslocamentos verticais e transversais.

Ensinar no Centro de Educação Básica representa entre os professores e professoras que compõem o corpo docente da rede pública municipal de ensino, e também entre as próprias professoras que lá ensinam, que estas são portadoras de certas credenciais simbólicas que as diferenciam e que indica ascendência na carreira. De qualquer forma sinaliza que houve um deslocamento social dentro de um certo campo de produção simbólica.

Bourdieu define dois tipos de deslocamentos sociais possíveis para os agentes dentro de um referido campo: em primeiro lugar o “deslocamento vertical”, ascensão ou queda, produzidas por acúmulo ou perda do capital simbólico específico do próprio campo; isso pode ser exemplificado, no sentido ascendente, pelos rumos que tomaram as carreiras das professoras que se sentem privilegiadas por desenvolverem sua docência “dentro da universidade”, e deverem a esse campo o estímulo e o fato de terem “despertado” para a profissionalização, afinal de contas muitas delas criam uma articulação direta entre trabalhar no CEB-UEFS e estar hoje freqüentando um curso de formação em nível superior. Em segundo, o “deslocamento transversal”, que implica a passagem de um campo a outro e que, considerando a hierarquia entre os campos, também pode ser realizado no sentido ascendente ou descendente.

Os deslocamentos verticais, os mais frequentes, supõem apenas uma modificação do volume da espécie de capital já dominante na estrutura patrimonial, pode-se fazer uma analogia aqui com a figura da própria diretora da instituição, que apesar de não possuir a escolaridade compatível com a função, possui o capital simbólico do cargo e coloca-se numa posição ascendente mesmo não detendo o capital específico em jogo nesse campo, logo um deslocamento na estrutura da distribuição do volume global do capital, toma a forma de um deslocamento nos limites de um campo específico, no caso das professoras aspirarem a docência nos cursos de graduação, seria confundido com um deslocamento transversal quando na verdade seria este apenas vertical. Ao contrário, os deslocamentos transversais supõem a passagem de um campo a outro, logo a reconversão de uma espécie de capital em uma outra ou de uma subespécie de capital econômico ou cultural em uma outra.

Ainda tomando como exemplo de campo de produção simbólica O CEB-UEFS, a reconversão feita pelas professoras que conseguiram se manter na instituição viabilizando uma proposta pedagógica inovadora e que obtiveram sucesso nas seleções para o curso de formação continuada oferecido pelo convênio entre a Universidade e a Prefeitura Municipal de Feira, ocupariam posições mais prestigiosas no quadro da carreira dentro da categoria, restrita aqui, ao quadro de professores da rede municipal de Feira de Santana.

Veremos mais adiante como essas credenciais simbólicas e esses deslocamentos sociais interferem no longo caminho entre o diploma e o primeiro contra-cheque recebido como professora da rede municipal de ensino, ajudando a assim a traçar um perfil da carreira dessas professoras.

4.5 Auto-estima e motivação: onde estão as opções perdidas?

Durante a investigação percebi que as professoras entrevistadas demonstraram uma gama considerável de sentimentos negativos em relação à profissão que escolheram, a exemplo de frustração, insegurança, desânimo e decepção em relação a profissão que exercem.

Para algumas, a profissão foi algo que acabou “acontecendo” devido às condições concretas da vida de cada uma, independentes de sua opção pessoal ou inclinação para ensinar. O sonho de algumas entrevistadas vem à tona de forma nostálgica no sentido implícito da narrativa, e elas chegam a justificar a escolha do magistério pela proximidade que acreditam existir entre a profissão docente e a arte, por exemplo, embora todas admitam ter optado por essa carreira por questões referente ao mercado de trabalho, aliás, é significativo o

número de professoras do CEB-UEFS, entre as entrevistadas, que foram influenciadas pela família a ingressar na carreira docente prevendo a inserção destas no mercado de trabalho.

Algumas afirmam categoricamente que “ensinar é uma arte” e relacionam sonhos da infância como ser *escritora, bailarina ou cantora* como algo distante de sua realidade, aspirações impossíveis de ser realizadas, tanto pela condição financeira de suas famílias como pela urgência em ter seu tempo utilizado em “atividades mais úteis”, que as levasse a uma profissão num curto período de tempo.

Simbolicamente, o fato de habilidades específicas estarem socialmente vinculada à prévia autorização institucional para atuar em determinado campo de conhecimento imobiliza as ações dessas professoras, na medida em que há uma necessidade de formalização/oficialização destas habilidades, que termina por desautorizar atores/sujeitos não submetidos aos processos de constituição e institucionalização desses campos específicos de conhecimento, ou seja, essas habilidades só estariam autorizadas aos atores autorizados institucionalmente. A professora, que aspirava ser escritora, e que leciona na 1ª série, com crianças de 6/7 anos, por exemplo, sente-se incapaz de escrever suas próprias histórias pelo simples fato de não ter cursado Licenciatura em Letras ou Literatura na época em que prestou vestibular. Refere-se ao fato de não ter sido aprovada no vestibular para Letras como se tal acontecimento representasse o fim de seu sonho de ser escritora:

Eu queria escrever livros infantis, eu acho que tem a ver com meu trabalho, eu trabalho com crianças, porque eu tenho acesso a literatura também, eu posso ver muita coisa, poesia que eu gosto muito e balé, essas coisas não dá mais para mim hoje, acaba que o magistério tem ligações com coisas que eu gostaria de fazer, se pudesse talvez escolhesse Letras, diante disso talvez eu pudesse escrever, mas não ia fugir de ser professora (C. M.).

A autoridade que caracteriza os jogos simbólicos nos campos de saberes constituídos historicamente representa um empecilho ao pleno desenvolvimento do fazer docente, e roubam da professora C. o direito de sonhar com escrever seus livros. É como se a autoridade de escrever livros infantis estivesse intrinsecamente ligada ao conhecimento autorizado e adquirido nos cursos de Letras/Literatura. A função ideológica da escola assume aqui um papel limitador de funções pedagógicas importantes como a capacidade de produzir conhecimento. “Destituída” assim da capacidade de escrever livros a professora se contenta em ler, disseminar e socializar leituras que ela mesma poderia produzir.

Fazer o curso de Habilitação ao Magistério significou para a maioria das professoras envolvidas nessa pesquisa uma busca pela profissão mais imediata, já que o curso de

Formação Geral representava no início dos anos 70 a opção daqueles que desejavam carreiras promissoras *a posteriori*, ou seja, seria nada mais nada menos do que o Curso Científico trazendo ideologicamente a idéia de continuidade dos estudos.

Entre esses alunos que faziam ou eram obrigados a fazer a opção pelo científico estavam os alunos de classe média e média alta que pretendiam ingressar em carreiras como Medicina, Direito e Engenharia. A professora que sonhava em ser *bailarina* na infância e médica na adolescência me fala dos motivos e caminhos tortuosos de sua “escolha,” e que por fim, a levou ao magistério:

Quando eu era pequena eu queria ser bailarina, mas depois eu cresci e quis ser médica, mas minha mãe me incentivou a fazer o Magistério e ser professora, por conta de que aqui (em Feira de Santana), a escola perto de casa, a gente escolhia Científico ou Magistério, Científico eu ia acabar e não ia ter uma profissão, minha mãe me aconselhou e resolvi seguir seu conselho (M.S.).

É recorrente também a afirmação, traduzida em aceitação pura e simples, de que “aprenderam a gostar do magistério”. Fadadas aos seus destinos, as professoras esperam pelo dia em que sua profissão voltará a ser reconhecida, outras ainda são adeptas de uma lógica paradoxal e que muito afeta a profissão docente atualmente: A promoção como sinônimo de fuga. Segundo Tapias (2000), nessa lógica, ironicamente, “a promoção de um professor consiste em deixar de sê-lo”. Este autor segue dizendo que:

[...] Muitos bons professores, quando alcançam um alto nível de competência, deixam de sê-lo ou reduzem ao mínimo suas tarefas docentes, transformando-se em gestores, administradores, pesquisadores ou assumindo qualquer outro tipo de ocupação que os vai afastando do trabalho docente e do contato com os alunos.(p. 92).

A idéia de ascensão como fuga, descrita pelo autor acima citado, pode ser evidenciada no depoimento das professoras de maneira geral. Observo inclusive que essa atitude é considerada normal entre elas:

Quando eu comecei na profissão, eu ensinava primeira série, eu era novinha e tinha mais fôlego, agora com tantos anos de profissão, ensino séries mais adiantadas. Em outra escola já cheguei a ensinar até a 6ª série, e ensinava melhor do que quem tinha universidade (V.M.).

Parece estranha a mentalidade de alguns professores que identificam como uma ascensão passar de 1ª para a 4ª, como se ser professor de alunos maiores em vez de alunos pequenos tivesse mais valor. Em seu trabalho sobre motivação na sala de aula, Tapias e Fita (2000, p. 93) afirmam que “esses paradoxos e outros afetam o autoconceito e a auto-estima dos professores e influem em sua motivação e, em definitivo, em sua atitude diante dos alunos”. Donde reconheço ser a motivação também um elemento estruturante relacionado com o prestígio da profissão docente. Segundo os teóricos acima referenciados existem várias classes de motivações para a conduta humana e para a conduta de aprendizagem/estudo. A essa conclusão acrescentarei o fato do professor se motivar a aprender sobre sua profissão. Dentre as classes citadas de motivações pelos autores acima, a que mais se adequaria a uma análise sobre a motivação dos professores seria a *Motivação relacionada com o eu*, com a auto-estima. Segundo estes autores, os êxitos e fracassos que obtemos (na profissão, por exemplo) vão definindo o conceito que temos de nós mesmos (autoconceito). De acordo com Fiero (1990), o autoconceito inclui um conjunto amplo de representações (imagens, juízos, conceitos) que as pessoas têm sobre elas mesmas, englobando aspectos corporais, psicológicos, sociais, morais e outros. Concorda com isso Solé (1993), ao afirmar que:

O autoconceito funciona em alguma medida como um esquema cognitivo. Quando ele é negativo, as expectativas negativas tendem a se confirmar, o que reforça uma baixa auto-estima, estabelecendo-se um ciclo vicioso difícil de romper assim as experiências, os êxitos e os fracassos, a opinião que os outros têm de nós colaboram de forma considerável para definir nosso autoconceito e auto-estima. (p. 96).

Ao propor que as entrevistadas que reconstruísem pela narrativa os caminhos de suas trajetórias e escolha das profissões, por meio de entrevistas abertas, cada uma acabava por compartilhar comigo um pouco de suas histórias de vida, oferecendo pistas para pensar que os aspectos do ofício e os aspectos pessoais não são opostos, dicotômicos ou descontínuos como tantas vezes são vistos, mas estão em constante rede de tensões e inter-relações.

As narrativas produzidas pelas professoras entrevistadas durante a pesquisa foram me revelando não apenas aspectos das múltiplas experiências, sucessos e fracassos pessoais vividos por elas, como também me incitando a rever o *locus* privilegiado da formação de minha identidade docente que acaba sendo uma imagem social da profissão como um todo.

Categorias como qualificação docente, auto-estima e compromisso profissional foram surgindo nas falas das professoras. Estas em seus discursos se colocam como se a simples

consciência a respeito das categorias citadas fosse suficiente para a melhoria de uma imagem atual do professor.

Alguns depoimentos mostraram que os entrelaçamentos de histórias individuais traziam macro-histórias (W. Benjamin, 1994) que partes eram capazes de conter o todo, lembrando o princípio hologramático, desenvolvido por Edgar Morin. A professora entrevistada nos coloca a par dessa percepção:

Às vezes generalizam que a profissão é ruim por conta de que muitos não fazem realmente o seu papel, além também da questão financeira, ganham muito pouco. Muitas continuam naquele ensino tradicional, não mudam nada e continua tudo a mesma coisa então tudo isso faz com que a profissão vá se desvalorizando então o profissional é visto através do todo não é? (G. E. S.).

O depoimento acima alerta para uma questão que precisa ser levada em conta ao analisar o lugar social das professoras das séries iniciais, tendo este como constituinte que faz parte de uma classe, é preciso lembrar que as ações de classe são constituídas primeiro de ações isoladas que ao final formam um todo. É a partir do conjunto de representações sociais que temos a imagem de classe. O professor que habita hoje o imaginário social é na verdade o conjunto de ações cotidianas de todos os envolvidos no processo educacional de forma geral.

4.6 Ser professora / estar professora: Caminhos que se cruzam sem se tocar.

Quanto ao desempenho na carreira e à qualidade do trabalho exercido, as professoras pesquisadas sentem que as mudanças ocorridas em seu campo profissional são acontecimentos totalmente externos que devem ser simplesmente *absorvidos* o quanto antes, por cada um dos professores de forma rápida e pessoal:

Muitos professores que trabalham aqui no Centro de Educação Básica ainda não absorveram as mudanças, não admitem as mudanças, então não é porque ele vem para uma escola construtivista que ele vai deixar de ser tradicional, muitos ainda são tradicionais dentro de si mesmos [...] ele precisa abraçar as mudanças.(M.S.).

Algumas entrevistas apontam para a concepção existente entre os professores de que em algum momento no campo de produção simbólica da profissão, mudanças no magistério – penso que se referem ao campo das idéias pedagógicas - levaram a figura do professor tradicional a perder seu lugar de autoridade, de detentor da fala e do conhecimento, algo como o fato de que existia em torno da figura do professor uma expectativa de eficácia e comportamento irrepreensível. A maneira como estas mudanças (abordagem construtivista x abordagem tradicional, metodologias ortodoxas x novas tecnologias, quadro-negro x retroprojeto, Biblioteca x Internet) são incorporadas no cotidiano tem incidido decisivamente sobre a constituição de uma idéia pessoal de docente que, aos poucos, acaba se tornando uma imagem pública do professor, algo assim como o seu “valor” para o quadro das profissões.

Eu acredito que o professor era mais valorizado. A pessoa do professor, a profissão, mas mesmo assim, hoje ainda é, agora existe assim [...] o fato do trabalho estar mudando, outras coisas que vêm acontecendo e o professor acompanha isso. Houve uma época em que o professor era visto como “pedestal”, quando ele chegava na sala era ele quem falava mais, tinha mais conhecimento, a autoridade maior era ele, então ele tinha muito mais respeito diante dos outros, tanto dos alunos quanto das outras profissões, tinha-se outra visão do professor. (A.C.).

Quanto à carreira e aos desígnios a que estão expostas no exercício da profissão, diante das mudanças ocorridas na função específica de ser professor, as professoras demonstraram preocupação principalmente no que se refere à inserção de computadores, simuladores, e outras tecnologias da comunicação e informação presentes atualmente no cenário educacional. O temor de que o trabalho docente se torne dispensável começa a ser algo coletivo. Isso na opinião de algumas professoras tem afastado os jovens da profissão. Observe uma das representações das professoras a respeito da escolha profissional que fez e o desdobramento dessa opção em sua vida:

Hoje o professor não tem tanto peso, mas quando eu escolhi o magistério eu não poderia imaginar que estava optando por uma profissão fadada ao fracasso... acho que os jovens estão certos. Ser professor para quê? Quem dá importância a essa profissão? Se fosse hoje eu faria diferente. (C.M.).

As entrevistadas acham que devem acompanhar as mudanças para melhorar o perfil do professor de maneira geral e desse modo atrair cada vez mais pessoas interessadas em estudar e cuidar da imagem da profissão, ou seja, é condição *sine qua non* para a melhoria da carreira a elevação do nível de formação da categoria. A narrativa aponta para a melhoria financeira que tal empreendimento possa garantir: “Se Deus quiser eu não me aposento como professora

de nível I, eu não mereço esse *castigo*, eu vou fazer nem que saiba uma universidade à distância, mas eu faço! Eu não me aposento com esse salário”.(E.S.).

A formação universitária profissional, nesse contexto, assumiria apenas duas conotações: como propulsora de melhoria financeira associada à profissionalização, ou, numa perspectiva onipotente, como responsável pelo atendimento a questões de muitas ordens, como é o caso do envolvimento profissional, condições de trabalho e até questões políticas relacionadas ao ofício.

As professoras entrevistadas que já possuem a graduação em pedagogia e especialização na área, mesmo as que afirmaram não ter no magistério uma escolha unicamente pessoal, dizem estar “em paz com a profissão”, entretanto só duas das dez entrevistas traz ou sugere narrativas que levem a perceber perspectivas posteriores de estudos como mestrado ou doutorado.

Algumas falas sinalizam exatamente o contrário, atribuem sua ausência de motivação, logo a falta de realização, à falta de incentivo nesse sentido por parte das políticas educacionais do município, já que o plano de carreira do magistério dos professores da rede municipal de ensino, homogeneiza as remunerações para toda e qualquer pós-graduação: “Eu vejo colegas que vivem estudando, tentando mestrado em Salvador e até aqui mesmo na UEFS, e pra quê? [...] Vai ganhar o mesmo que a gente que tem especialização” (E.S.).

As Especializações *Lato Sensu*, assim como as escolhas pela formação inicial, obedecem à lógica do “possível”, estabelecendo-se conforme as contingências e fatores que favoreceram sua efetivação, sem que para isso as professoras detentoras do título tenham se esforçado intensamente para buscá-lo de acordo com suas preferências, se limitando a ingressar em cursos oferecidos pela instituição mais próxima, sem relação com seu interesse pessoal em estudar esse ou aquele assunto.

Para que a profissão volte a ser considerada uma profissão valorizada e atrativa, as análises das entrevistas deixam perceber que as professoras consideram que tudo depende de uma transformação individual, que passa pela vontade pessoal de cada professor envolvido no processo educacional; mudar seria uma iniciativa isolada e intransferível. Os depoimentos também deixam entrever que as professoras acreditam que a visão não tradicional do CEB-UEFS, em seus pressupostos e base construtivista, contribui para que o professor mude seu comportamento e que isso deveria se estender a outras escolas da rede pública de ensino. Mas será que o simples contato com uma metodologia diferenciada, com uma proposta de abordagem teoricamente construtivista, implicaria numa mudança de comportamento dos professores envolvidos? Algumas professoras acreditam inclusive que esse contato levaria as

professoras a buscar novos conhecimentos, até por sentirem-se na obrigação de acompanhar as crescentes modificações ocorridas em sua profissão, mudando assim o perfil de seus quadros funcionais.

Na observação participante pude compartilhar experiências cujos sentidos tecem o entendimento de que as professoras, de maneira geral, reagem negativamente a propostas que visem estender seu tempo de permanência na escola ou atividades que exijam sua participação fora dos horários de “dar aula”. Inclusive atribuem o afastamento de professores e professoras e até a resistência dos recém-formados em ingressar na carreira pelo fato de haver um aumento constante de tarefas atribuídas ao professor, o que levaria a uma constante e massificante intensificação da função docente. Algumas argumentam que não possuem tempo para se dedicar à própria formação, outras, numa atitude defensiva, dizem que “as atividades relacionadas à prática pedagógica *dessa escola*, tais como planejamento, correção de atividades, escolha de material, etc, tomam o espaço inclusive de minha vida” (M.S.).

A escola acaba inundando a vida toda. O lugar da profissão e o lugar da vida já não são territórios tão demarcados. Essa mistura acaba assim imiscuindo a vida profissional na vida privada do professor, levando a um franco processo de deterioração da auto-estima em relação à profissão que exerce. Segundo Branden (1995, p. 12), auto-estima implica na sensação de perceber “A vivência de sermos apropriados à vida, de sentirmos a vida estando de bem com ela”. Os depoimentos de algumas professoras revelam o sentido da auto-estima e sua importância para a imagem que têm de si mesmas, o que contribui efetivamente na administração da prática pedagógica cotidiana.

Até professores representados no coletivo docente da instituição como “bons professores”, eu diria inclusive que são esses os professores que conseguem dar visibilidade ao contorno da proposta pedagógica da instituição, em alguns aspectos, sentem-se coagidos pelos diferentes tempos escolares e as formas como estes se estabelecem. Opiniões de amigos, parentes e comunidade a qual pertencem levam as professoras a um misto de dor e prazer, experimentando sensações tão contraditórias no interior de um mesmo processo: fracasso e indiferença em relação à profissão que escolheram.

Nesse momento da pesquisa começou a se delinear a categoria *realização profissional*. As professoras formadas em pedagogia, apesar de se dizerem realizadas profissionalmente, não atribuem nenhuma conquista social à profissão que escolheram.

Surpreendi-me também com o depoimento de uma das professoras, pela contradição e polêmica que este estabelece acerca da valorização da profissão. Percebi aí, que existe uma diferença substancial entre *ser professora* e *estar professora*. Ao afirmar estar satisfeita e

dizer que para sua vida “é bom ser professora” a entrevistada implicitamente coloca um “por enquanto” em seu discurso, posto que em outro trecho de sua fala é que vai surgir a realização do ser que a professora em questão deseja, que é ser psicóloga. Vejamos sua fala:

Não, eu não me sinto realizada com o meu trabalho, eu queria estudar, eu queria estudar para ser uma psicóloga. Não me sinto valorizada como professora, as pessoas não atribuem nenhuma importância a nossa profissão hoje, no Brasil.(M.S.).

Segundo autores como Branden (1997, p. 45), *auto-estima e realização* têm tudo a ver: “a auto-estima proclama-se como uma necessidade, porque sua ausência compromete nossa capacidade de funcionar”. Se sentindo ameaçado frente a um mundo cada vez mais complexo, desafiador e competitivo e tendo de si uma imagem de baixa auto-estima, o professorado não consegue “funcionar”, tendendo a se dividir em dois grupos, que segundo Ghilardi (2001, p.23), seriam: “os que **são** de fato professores e os que **estão** apenas ocupando espaço”.

O primeiro grupo, os que *são* professores, no entendimento da autora, seria composto de professores que se identificam com questões como competência, criatividade e dedicação. Já no segundo grupo a pesquisadora afirma que existem resquícios de acomodação e preguiça de se envolver com essa nova realidade tão complexa e inter-relacionada, exigente mesmo quanto à aquisição de vários conceitos e práticas. Quanto a isso, o depoimento de algumas professoras sugere que os professores do CEB-UEFS, e os professores de modo geral, têm dificuldade de se *comprometer* com as mudanças.

Certamente os sacudiria da rotina confortável de seu cotidiano uma postura mais comprometida com as mudanças, coisas que as próprias professoras reconhecem como necessárias, contabilizando saldo positivo ao processo de transformação do fazer docente, rumo a uma prática pedagógica mais interessante. Uma postura contrária acaba trazendo como resultado o descompromisso, e isso contribui para que os próprios professores acabem disseminando uma imagem ruim de sua profissão.

No processo de investigação, pude verificar que não existe uma preocupação recorrente com a discussão acerca do currículo e da formação continuada destas professoras, instalando-se aí a principal dificuldade de estabelecer vínculos como compromisso e prestígio social, características que em outros tempos já permearam a profissão docente, e que agora novamente precisam ser reconfiguradas.

Alguns anos atrás, Cláudia Pereira Viana, professora de Política e Organização da Educação Básica e Estudos do Gênero em Educação da Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo, numa pesquisa sobre movimento sindical dos anos 70, percebeu que o bloco de comprometidos é maioria: mesmo os que não se envolvem politicamente por se considerar desiludidos com o movimento, procuram cursos de capacitação e têm vontade de acertar.

O espaço da profissão na vida das docentes que estão professoras é considerado de acordo com o tempo que *se passa* na sala de aula. O tempo/espaço que poderia ser destinado às discussões e planejamento é francamente rejeitado, pois isso implica em prolongar o tempo-espaço do trabalho, mais ainda, em abrir mão de um tempo/espaço na vida subjetiva de cada uma. Várias iniciativas da coordenação quanto a reuniões de estudo e investimento na formação em exercício foram infrutíferas. No entanto, nas reuniões administrativas as professoras mostram-se menos tensas, falam de sua vida pessoal, afetiva e até se divertem.

Acredito que no fundo essa rejeição revela mesmo é a materialidade da vida das professoras, suas carências, necessidades e situações de vida concretas. Pode ser que exista uma explicação aceitável, mas nada justifica a resistência que os professores têm em participar de discussões que venham sacudir a poeira da rotina e do conformismo. Quando conclamadas a assumirem a bandeira de sua própria formação, a opinar sobre as coisas que lhe são necessárias, e ousar a ponto de tentar desvendar os meandros de sua profissão, as professoras recuam, resistem, pois sabem da profissão e de *como* esta se apresenta no processo solitário de cada uma ao lidar com seu ofício. Teriam que ficar frente a frente com suas limitações (que são muitas), suas fraquezas e falhas. Admitir a própria falibilidade às vezes se torna um exercício extremamente doloroso, principalmente quando há em torno do trabalho docente uma expectativa de resultados atrelada a fatores, no caso do CEB-UEFS, como *status*, posição acadêmica e credibilidade junto à comunidade, fatores implicitamente lembrados no decorrer do trabalho letivo na escola, dia após dia.

CAPITULO V

MÍDIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO (DES)PRESTÍGIO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE ENTRE AS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS.

5.1 Por que imaginário e Representações sociais para pesquisar com as professoras primárias?

Quando estabelecemos uma relação entre imagens do mundo, constituídas no plano mental, e a realidade socialmente admitida como tal, ou seja, aquilo que qualificamos como mundo real, as representações naturalmente se estendem até o domínio do imaginário. Baseado nesse argumento torna-se desnecessário desenvolver uma crítica aos autores que encararam o imaginário como uma falsa consciência do real, destituindo-o de qualquer realidade. Esse estudo parte da adoção da imaginação como base da atitude científica, admitindo então uma nova postura de produção de conhecimento inspirada nas teorias do imaginário.

Só a partir da década de 40 é que se percebe uma reação dos estudiosos do imaginário em relação ao determinismo do pensamento cartesiano. Durante todo esse período, entretanto, o imaginário foi relegado a segundo plano pelos estudos históricos, o que pode ser explicado, naturalmente, pela difusão do pensamento científico dentro do mundo Ocidental. Com isso, verificou-se, pois, um afastamento entre cientificismo e a imaginação. Filósofos como Descartes, por exemplo, exprimiam o que era constante entre os cientistas da época. Descartes dizia que a imaginação era uma visão deformadora da consciência, um método falsificador, a causa de todos os nossos erros e que, portanto, não deveria ser levado em consideração, em função do pensamento racional.

Mais tarde teorias e sistemas filosóficos, como o de Descartes, por exemplo, seriam colocadas em cheque por outros estudiosos, que acabaram por constatar que o imaginário é um componente indissociável do real, uma vez que teria por função fornecer a essência ao mundo real. Através dele, constituir-se-ia uma estreita relação entre significantes e

significados, a partir da disseminação das suas imagens dentro do universo social, dando sentido às experiências sociais. Por esta via, o imaginário participaria em graus diversos do mundo real; ele poderia até mesmo tornar-se real através das construções utópicas com possibilidades de efetivar-se na realidade social. Em sua obra *O Imaginário*, de 1940, Sartre alerta para a importância do imaginário em relação ao “mundo real”:

O imaginário representa a cada instante o sentido implícito do real. Todo o imaginário aparece sobre o “pano de fundo do mundo”, mas, reciprocamente, toda apreensão do real como mundo implica uma ultrapassagem velada em direção ao imaginário. Toda consciência imaginante mantém o mundo como fundo nadificado do imaginário, e, reciprocamente, toda consciência do mundo chama e motiva uma consciência imaginante apreendida como resultante do sentido particular da situação. (p. 79).

A partir do conceito, onde real e imaginário são indissociáveis e que do segundo se cria um sistema de idéias-imagem de onde nasce a ordem social responsável por conduzir um dado grupo, surge o conceito de representações coletivas, criado por Durkheim. Tal conceito, por sua vez, se de um lado leva a uma compreensão mais apurada dos fenômenos complexos gerados por um conjunto de causas integradas, por outro, impedi-nos de ver os antagonismos e as contradições inerentes à estrutura interna das sociedades humanas.

No caso desse estudo, fica claro que o fenômeno do (des)prestígio existe se pensado como sendo composto por um leque de possibilidades de outras construções simbólicas que independem do querer/poder desses professores e professoras das séries iniciais e que, quando associados a um contexto específico de produção, podem ser resultantes de práticas que se dizem inocentes e desinteressadas.

Ao contrário de Durkheim, preocupado com as questões que envolviam os sistemas de representações e as estruturas sociais, Weber tratou de organizar seus estudos em torno do sentido de práticas e concepções socialmente disseminadas para indivíduos observados em sua subjetividade, porém, dentro da organização social a qual se acham forçosamente integrados¹⁵.

As interações de níveis culturais e segmentos sociais distintos no interior das sociedades tendem a dar às representações coletivas inflexões particulares e relevâncias diversas dentro do aparato de concepções arraigado e viabilizado em termos de códigos

¹⁵ Propondo especificamente uma sociologia da religião, Weber não se dedica ao exame de sua “essência”, e sim “das condições e efeitos de um determinado tipo de ação comunitária, cuja compreensão só se pode lograr partindo das vivências, representações e fins subjetivos do indivíduo – isto é, a partir do sentido” (...) (M. Weber, *Economia y Sociedad*; Fondo de Cultura Económica, México, 1964, p. 328).

simbólicos. Uma vez que se encontram efetivadas no interior do tecido social, as representações tendem a expressar, num registro muitas vezes inconsciente, as contradições e dilemas vividos pela sociedade. Tal expressão inconsciente de tensões internas da sociedade encontra vazão precisamente no plano do imaginário.

5.1.2 Considerações históricas e teóricas.

Este estudo parte das considerações levantadas por Serge Moscovici que, em 1961, reacende as discussões sobre mediação entre o individual e o social no que se refere à Psicologia Social. Considerações estas que colocam em cheque as concepções essencialmente sociais propostas por Durkheim, ou as cognitivistas fundamentadas por Piaget. Assim, foram, sobretudo, os estudos de Durkheim, Piaget e Freud que levaram Moscovici (1989) a retomar o estudo das representações, praticamente abandonado durante quase meio século, após ter sido o fenômeno mais marcante da ciência na França.

Para resgatar o conceito de representações sociais, Moscovici (1984b) divide os períodos históricos em fases distintas, de onde poderíamos chegar ao seguinte esquema:

1ª Fase: preocupação fundamentada no caráter coletivo das representações, relegando seu conteúdo e dinâmica a segundo plano. Para Weber, o sistema de representações era o vetor da ação dos indivíduos, ou seja, um saber comum com poder de antecipar e prescrever o comportamento dos indivíduos. Já Durkheim, primeiro a utilizar o conceito de representações, partia do princípio de que a ciência, para estudar as representações, tinha que reconhecer a oposição entre o individual e o coletivo. Isso porque, para ele, o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um, sendo, portanto, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social.

2ª Fase: é a partir desta fase que a dinâmica das representações sociais começa a ganhar espaço dentro das ciências humanas, marcada pelos trabalhos de Lewy-Bruhl, Piaget e Freud. Com a contribuição de Lewy-Bruhl, as ciências humanas avançam na tentativa de superar a oposição entre representações individuais e coletivas, defendida por Já Durkheim. Na opinião de Lewy-Bruhl, os indivíduos sofrem influências diretas do grupo social ao qual pertencem, compartilhando, portanto, de sentimentos comuns – que podem ser explicados através da idéia de senso comum, onde a ordem social (valores, crenças...) é definida a partir da construção de um sistema de idéias-imagens construído por meio das representações.

Para que houvesse a superação do enfoque individualista dado por Durkheim às representações sociais, considerou-se que social e sujeito seriam elementos interdependentes

e, portanto, o social só existiria com a presença de um sujeito e que o sujeito, por sua vez, necessitava do social para existir. Essa interação dialética entre ambos é que foi tomada por Moscovici como ponto de partida para a formulação da Teoria das Representações Sociais. O que importava a partir daí era entender a interação entre indivíduo e meio, o dinamismo dessa relação, explicando, exatamente, como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estas interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem.

É Moscovici que, em 1976, chega à definição de que a representação social não é nem o coletivo, nem o inconsciente, mas a ação, o movimento de interação entre as pessoas. As representações sociais constituem-se em uma forma de conhecimento individual que só ocorre na interação com "o outro", no mesmo momento em que esta interação se dá. Enfim, as representações sociais dizem respeito ao universo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos, em relação a um determinado objeto social, de acordo com a história de vida de cada um. Essa relação dialética entre individual e social é que levou Moscovici (1978) a concluir que:

(...) a estrutura de cada representação aparece desdobrada; possui duas faces tão pouco dissociáveis como o verso e o reverso de uma folha de papel: a cara figurativa e a cara simbólica. Dizemos que: Representação = Figura = Sentido, o que significa que a representação faz com que à figura corresponda um sentido e a todo sentido corresponda uma figura. (p. 65).

As representações sociais poderiam ser definidas partindo do significado de conhecimento. Sendo o conhecimento produto e processo de construção do homem, em constante mutação, portanto, sofreria resistências para sua aceitação pelo domínio público mais amplo, em função de critérios culturais. Isso diferenciaria, portanto, de um grupo a outro. Isso faz com que o conhecimento assuma formas e significados multifacetados, dependendo do modo pelo qual ocorre o processo de difusão, propaganda e propagação entre os diferentes segmentos culturais que compõem a sociedade. Esse conhecimento (re)criado, em função de sistemas próprios de valor, Moscovici (1984a) denominou de representações sociais. O autor esclarece o que entende por representações sociais:

...por representações sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum. (p.181).

Outros estudiosos consideram que as representações sociais dizem respeito à maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida cotidiana, as informações do nosso contexto, os acontecimentos, as pessoas, etc., ou seja, diz respeito aos conhecimentos que acumulamos a partir de nossa experiência, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, pela educação e pela comunicação social.

A representação social refere-se à maneira do indivíduo pensar e interpretar o cotidiano, ou seja, constitui-se em um conjunto de imagens, dotado de um sistema de referência que permite ao indivíduo interpretar sua vida e a ela dar sentido. Mas, na verdade são outros dois processos maiores – a objetivação e a ancoragem - responsáveis pela formação das representações sociais, que vão delinear essa relação, que se revela quase como uma dependência, entre atividade psicológica e as suas condições sociais de exercício, ou seja, como o social se transforma em representação e como esta transforma o social.

5.2 Como se constroem as representações sociais do (des)prestígio numa escola tão apazível?

O que mobilizou tanto a pesquisa quanto os estudos empreendidos por mim neste trabalho, foi a intenção de compreender como se constituem as *representações sociais* de professoras primárias da rede municipal de ensino que atualmente trabalham no já referido cenário educacional, o Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana, o *que* pensam e *como* pensam o movimento do (des)prestígio da profissão docente, numa perspectiva do ofício nas séries iniciais, considerando a emergência e o cenário multifacetado das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual, dando ênfase aqui a educação formal como espaço de discussão de tais mudanças e tomando como palco de análise das representações, uma escola que tentarei caracterizar minimamente como diferente, dadas as suas condições materiais de existência e as relações de poder que nela se estabelecem. Estarei mais adiante nesse relato, caracterizando esse espaço, segundo as docentes e trazendo para o diálogo também outros elementos da comunidade vivenciada, como diretora, coordenadoras e pais para que se possa compreender como emerge seu estatuto de escola modelo e os motivos que me levaram a escolher esse espaço pedagógico para cenário de minha análise.

Para captar como se constituem as representações dessas professoras sobre o (des)prestígio social do professor das séries iniciais, considerando o contexto em que atuam,

foi necessário observar como elas lidam com seus processos identitários, como acabei de me referir anteriormente e como percebem seu cotidiano nesse *locus*, que segundo elas mesmas, se constitui um *locus* privilegiado de produção de suas carreiras. Observe na fala de uma das professoras a constatação desse privilégio em relação à *escola da universidade*, como é conhecido popularmente o Centro de Educação Básica:

[...] Se a gente for avaliar o que se tem lá fora, como vamos reclamar? Somos privilegiados! Minhas colegas do município sempre falam isso, elas nem acreditam nas coisas que temos aqui. Escola de 1º mundo, elas ainda falam assim. Dizem que a gente reclama de barriga cheia. (V.M.).

Foi preciso imergir na vida cotidiana dessas professoras, tentando encontrar elementos que desenvolvessem em mim mesma, professora *primária*, membro dessa comunidade, o rigor, a criticidade e escuta sensível para compreender tais processos. E foi vivenciando os conceitos macroatratores desse estudo, como acabei de expor onde em mim ressoa a referência moscoviciana das representações sociais, que pude detectar como o fenômeno do desprestígio, depois de *ancorado* em construtos ideológicos já existentes, constitui um imaginário sobre a carreira, a vida e as expectativas das professoras analisadas, inventando tradições e instaurando práticas. Valorizar a vida cotidiana e os estatutos tácitos dessa profissão foi também extremamente importante para compreender os fenômenos escolares relacionados à constituição desse *campo* profissional específico, pois é na vida cotidiana escolar que, segundo Macedo (2000), “Brotam as formas de produção de conhecimento extremamente significativas para pensar e repensar as práticas pedagógicas”.

No item seguinte tratarei das Representações sociais do (des)prestígio social na docência como aparecem na mídia, trazendo-as como elementos figurativos presentes nas falas e nos comportamentos instituídos pelas professoras em suas vivências.

Neste início de século XXI os meios de comunicação estão se multiplicando em grande velocidade, gerando cada vez mais informação para a sociedade. Diariamente somos bombardeados e envolvidos por informações através de imagens, sons e textos midiáticos diversos que, de uma forma ou de outra, tentam criar imagens e símbolos que balizam nossa conduta cotidiana. Analisei os discursos das professoras a respeito de como consideram a imagem da docência veiculada pelos meios de comunicação de massa. Optei por analisar a televisão, jornais locais e uma revista. Considero estes veículos de difusão que mais figuram nas falas das professoras quando essas precisam enfatizar, impressionar, figurar ou *ancorar* suas colocações a respeito da imagem e auto-imagens evidenciadas e tecidas diariamente,

como vêm ser veiculada a imagem da profissão das professoras das séries iniciais e a repercussão disso na escola, perante os administradores, pais e alunos de modo geral.

Observo que as mesmas praticamente se dividem entre as que admitem e as que não admitem haver reconhecimento de sua atividade profissional nas imagens disseminadas na mídia. Refinando mais ainda o olhar, percebo que existem subdivisões entre esses dois grupos. De forma geral, entre as falas que reconhecem a veiculação de uma visão favorável ao docente, ganham relevo àquelas que se referem a professores famosos, “grandes nomes” de “grandes mestres”, denunciam também que são veiculações que acontecem em sua maioria sempre ligadas a questões festivas como o “dia dos professores” nas escolas e nos espaços educativos.

Para perceber o impacto das imagens veiculadas pela mídia, além de acompanhar algumas reportagens da tv, acatando sugestões das próprias professoras, fiz questão de verificar duas publicações da imprensa escrita local, veiculadas nesta data comemorativa e interpretar o sentido que as ações e homenagens citadas pelas entrevistadas têm para elas. É curioso constatar que entre elas mesmas, essas imagens são citadas e lembradas apenas na data comemorativa já referida, nunca sendo motivo de discussão ou ponto de pauta de reuniões e de maneira alguma sequer figuram na agenda de temas de estudos ou discussões curriculares da unidade escolar. As entrevistadas são também reticentes em relação à influência que possuem essas imagens, no momento em que os jovens escolhem a carreira a que irão se dedicar. Observe o trecho de uma reportagem, em forma de caderno especial comemorativo, integrando o jornal local Tribuna Feirense, do dia 15 de outubro de 2003, cuja manchete encontra-se na p. 2 do suplemento com os dizeres ‘Diretor da APLB diz que falta reconhecimento’:

[...]Para Germano Barreto, o reconhecimento da importância da profissão ainda é pequeno. ‘O governo vê a educação como gasto’ acusa. (...) Em sua avaliação, justamente é a falta de reconhecimento o maior problema enfrentado pela categoria. ‘É necessário mais treinamento (sic) em proporção suficiente à quantidade de professores. Quem quer melhorar a qualificação precisa pagar do próprio bolso’, afirma. (...) critica acrescentando que hoje o professor é ‘um desvalorizado sonhador’.

Ao tomar conhecimento da reportagem, as professoras contestam a imagem do *desvalorizado sonhador* com que o presidente do Sindicato se refere ao profissional de ensino na atualidade e afirmam que não acreditam mais na questão do *sonho* como algo intrinsecamente ligado à *docência*, até mesmo porque isso iria totalmente de encontro à idéia de construção de um conhecimento que valorize a experiência e que se veja estabelecida a

partir da(s) realidade(s) partilhadas pelos atores pedagógicos, respeitando seus limites e diferentes potencialidades, afinal, soa estranho e paradoxal hoje em dia, diante de todas as mazelas atribuídas à profissão docente, alguém afirmar que seu grande sonho é ser professor. Admitir isso também é admitir equivocadamente que existe a possibilidade de se pensar uma docência que paira enquanto modelo, e que, evidentemente exigiria um *perfil* de professor, pensado para essa docência. Abstrair esse sujeito colocando-o no lugar de quem promove, mesmo sem sentir, sua existência material e profissional é o primeiro elemento para a construção da profissionalidade, com todo enraizamento que isso comporta, gestando nas práticas cotidianas idéias, receitas, padrões, métodos e mil outros pensares sobre o *ser* professor e professora.

A idéia de *treinamento* também aparece nessa mesma reportagem do jornal diário da cidade, como algo que precise ser implementado do governo para os professores, ou seja, de cima para baixo. Essa idéia é fortemente combatida, pois para as professoras tal afirmação criaria uma imagem *passiva e acomodada* dos docentes, principalmente entre as professoras *primárias*, quase sempre acusadas de “operadoras de receitas”.

O que parece prevalecer nas falas das professoras é que elas desconfiam das reportagens e entrevistas dadas por pessoas que ocupam cargos de liderança ligados a educação, pois para elas essas pessoas raramente ou quase nunca, se preocupam em denunciar em seu discurso, o reconhecimento da especificidade da tarefa docente em seus diversos níveis e segmentos de ensino.

A maioria das professoras atribui aos meios de comunicação massivos - imprensa escrita, rádio e televisão – esse não reconhecimento da especificidade docente, cujo exercício requer determinadas condições. Em verdade elas preferiam que esses meios discutissem mais profundamente tal especificidade antes de padronizar uma imagem de professor ideal. Uma das entrevistadas chama a atenção para a organização do discurso na imprensa e sugere:

Observe como o jornal, na fala do sindicalista, articula somente **reconhecimento** e **investimento** em educação, e isso acontece imediatamente depois de uma outra reportagem imensa cujo título é **Estudantes traçam perfil de professor ideal**. Não é conveniente então que as pessoas, principalmente os estudantes, maiores interessados, saibam qual é o nosso papel? Sua importância e especificidade? (A.C.).

Reconheço que a análise da imprensa escrita local, como fonte de veiculação de imagens da profissão, foi algo realmente eleito e provocado, diferentemente dos comentários

sobre a televisão e sobre as homenagens de que são alvo, estes foram surgindo significativamente à medida que a pesquisa avançou.

5.3. As representações da profissão docente na “telinha”: televisão e imaginário.

No decorrer desse capítulo sobre mídia e representações sociais, ganha contorno a idéia de que o veículo de comunicação mais citado pelas professoras é realmente a televisão. As reportagens televisivas a que me referi anteriormente foram veiculadas por uma das mais importantes emissoras de televisão do Brasil, e levou ao ar uma série sobre docência e profissão, intitulada *Profissão Professor*. De modo geral isso repercutiu sobremaneira neste trabalho de pesquisa. Lembro que no dia seguinte ao anúncio de exibição da série de reportagens, todas as professoras do CEB-UEFS comentaram comigo a possibilidade de eu vir a fazer uma articulação entre as discussões veiculadas na mídia e a pesquisa em curso, entre nós. Mesmo as professoras que não se referiram a essa possibilidade, mencionaram também algo sobre a lembrança que a chamada do Jornal Nacional, a respeito da série que seria exibida, teria lhes trazido: “Ah, Edilene, você viu? A semana toda vai falar de nossa profissão na televisão! Lembrei de você (...) Ontem lembrei de sua dissertação. Viu o que vai passar na televisão? É no Jornal Nacional, horário nobre!”.

Pautada nos pressupostos da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin, empreendi um exercício de *análise de significados*, cuja orientação na visão desta autora, obedece a *uma fragmentação objetiva*, segundo critérios de classificação que vão em direção “daquilo que se procura ou que se espera encontrar” (Bardin, 1957, p. 37). Obedeci ao princípio do *recorte*, que nada mais é do que a escolha das unidades de significação dentro do discurso e da prática eleita. Considerando este tipo de análise precisamos, segundo a autora:

Tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença/ausência de itens de sentido (...) a intenção da AC é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de produção/recepção), inferência essa que recorre a indicadores, quantitativos ou não. (p. 38).

A série exibida na TV foi dividida em tópicos, que foram explorados em matérias diárias. Tratou-se de uma homenagem específica aos professores nessa rede de televisão, a maior do país, em comemoração ao Dia do professor, data que entre nós é comemorada no dia

15 de outubro, todos os anos. A série começou a ser exibida dia 13 de outubro de 2003, No *Jornal Nacional*, telejornal exibido no horário nobre da Rede Globo de Televisão.

Das professoras entrevistadas no CEB-UEFS, pouquíssimas, três entre as doze entrevistadas, afirmaram não assistir televisão. As que disseram ter assistido se referiram à TV Globo como um veículo que influencia por demais a imagem que se tem dos profissionais do ensino na sociedade brasileira. As professoras enfatizaram que existe, inclusive, um *modelo de professor* propagado entre os jovens por esse mesmo canal de televisão. Para figurar tal assertiva denunciam o fato dessa grande rede manter, já há algum tempo, um programa diário que envolve episódios entre professores, alunos e outros integrantes da comunidade escolar, de um colégio de ensino médio que ao mesmo tempo é uma academia de ginástica. As entrevistadas acreditam que inegavelmente programas como esse, destinados a adolescentes, acabam disseminando uma imagem de professores e de modelo educacional que não corresponde ao cotidiano do professor, mas que tem ascendência sobre o tratamento dispensado a esse tipo de trabalhador pela sociedade de modo geral, influenciando também na constituição de uma categoria profissional e na configuração de uma imagem da carreira entre futuros vestibulandos, mais especificamente.

No dia 13 de outubro de 2004, iniciando a série, o *Jornal Nacional* apresentou o primeiro tópico da semana: *Desafio de ensinar*. E o repórter inicia com uma notícia oficial aqui transcrita pelo seu valor de enunciação:

O Ministério da Educação vai divulgar amanhã uma pesquisa que constata a diminuição do interesse dos jovens pela profissão professor. Os motivos vão dos salários baixos à falta de material de trabalho. Numa série especial de reportagens, durante esta semana, você vai saber mais sobre as carências e os desafios desse ofício de 2,5 milhões de brasileiros.

No tópico mencionado prevaleceu a idéia do ensino como sacerdócio, da docência como trabalho abnegado, que precisa ser desenvolvido independentemente da remuneração correspondente. Os exemplos trazidos pela reportagem trazem dados estatísticos e valores salariais sem apresentar fontes oficiais, e também por isso não se mostram totalmente confiáveis, despertando sentimentos entre as docentes que legitimam algumas opiniões e decisões acerca da carreira que estas desenvolvem, como por exemplo, o investimento emocional e econômico na profissão, a falta de progressão dentro da carreira, principalmente na educação infantil e séries iniciais, o trabalho extra, as intermináveis críticas da sociedade e da família em relação à escolha profissional que fizeram, entre outros elementos.

Dados alarmantes a respeito da situação do professorado e das perspectivas profissionais na carreira, são noticiados sem nenhum fundamento legal. No trecho a seguir o grifo indica a afirmação generalizante: “Mais de 200 mil professores brasileiros não tem sequer o ensino médio, o antigo segundo grau. Menos de um terço tem formação universitária, que é **obrigatória para professores a partir da quinta série**” (Grifo meu).

Algumas entrevistadas percebem que a afirmação destacada acima pode significar um elemento desagregador de valorização da formação dos professores das séries iniciais, já que tal fala desautoriza a LDB 9394/96, em seu Art 62, quando esta preconiza que a formação dos profissionais da Educação Básica seja feita em nível superior, em curso de licenciatura. Mesmo que depois se abra uma exceção para as séries iniciais, que é o que tem acontecido onde há carência de professores, acredito que o faça por entender que a própria lei limita essa exceção quando institui a Década da Educação, com início a partir da publicação da Lei. Eis o artigo 87, IV, § 4º, que define: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Segundo Demo (1997), “há uma boa intenção nessa sugestão”, apesar da formulação não estrita, que permite a alternativa de treinamento em serviço, flexibilizando a exigência de habilitação em curso superior. Segundo o próprio autor: “Concretamente não se conseguiu estabelecer o nível superior como aquele adequado para docentes da educação básica em qualquer nível” (p. 65).

A reportagem parece ignorar que o prazo do Plano Decenal de Educação se esgota em 2007, pois levemente afirma, no tópico seguinte, apresentado dia 14 de outubro, com o sugestivo título de **Dificuldades do professor**, que o Ministério da Educação (MEC) chegou a fixar prazo para que todos os professores brasileiros tivessem curso superior, mas que tal exigência teria mudado com a mudança de governo, coisa que nunca aconteceu, e que o MEC alega que a mudança se deu devido ao fato de que tal medida expulsaria da sala de aula cerca de 540 mil professores e as crianças, nesse caso, seriam as mais prejudicadas.

Ao mesmo tempo em que superestima a necessidade de melhoria nas condições materiais de existência da profissão oferecidas pelo governo, a reportagem suscita a idéia de uma formação profissional que deveria advir de um esforço pessoal do professor. Neste tópico, alguns depoimentos apresentados são comentados pelas professoras do CEB-UEFS, que os tomam como “esforço de profissionalização”. A fala a seguir é exemplar do que quero dizer:

Estou sempre procurando, lendo, fazendo cursos – a não ser que seja uma coisa que extrapole meu orçamento – e procurando aplicar essa inovação que recebo.(...) Se eu fizer o magistério e parar por aí, não vou acompanhar a evolução da tecnologia... (C.M.).

Várias outras situações são colocadas, como se as dificuldades a respeito de carga horária, de material, de expediente e humano, e até a formação, pudessem ser dribladas com criatividade e inovação, decisões pessoais que tornariam “menos árdua a tarefa de ensinar”. O equívoco anunciado de forma generalista em cadeia nacional, instituindo no imaginário uma imagem de professor que só precisa do nível médio, de criatividade e inovação para enfrentar as séries iniciais. No entanto essa mesma matéria, **Desafios de ensinar**, é comentada por outras professoras, seis ao todo, como exemplo a ser seguido no que diz respeito à dose de sacrifício que a reportagem prescreve, e vê nesse tipo de enfoque um “estímulo” para que possam seguir adiante.

Coincidentemente, o tópico seguinte da reportagem, apresentado no dia 15 de outubro, intitula-se **Paixão pela profissão**, e é claro, como sugere esse título, novamente as dificuldades de ser professor aparecem como algo que pode ser superado com doses diárias de capricho, dedicação e boa vontade.

Para dar conta dessa imagem, a reportagem coloca juntos professores famosos, como o escritor Ariano Suassuna, ao lado de ilustres desconhecidos, como a mãe de família e agricultora Edna Silva, professora das séries iniciais, e Fred Nunes, físico da Universidade Federal de Pernambuco. Edna, professora sem alternativa de trabalho e/ou sem outra profissionalização que lhe garanta a sobrevivência. De outro lado um professor que, isolando-se as condições materiais de existência, deixou de ser empresário para ser professor. Para melhor figurar essa representação, a matéria trabalha com a idéia de que “em comum, eles têm a paixão de transmitir conhecimentos” e finaliza seu discurso deixando no ar uma questão: O que move professores tão diferentes com o mesmo entusiasmo? A reportagem mesmo responde a tal pergunta com a fala de um dos professores que foi tomado como exemplo de paixão de ensinar:

É conseguir levar seus alunos a acreditar que vale a pena estudar. É emocionante você ver o jovem compenetrado com o conhecimento, com o conhecimento que liberta, que vai possibilitar ele trilhar novos caminhos. É ir além do que eu já fui (E.S.).

É evidente que essa fala escolhida para ser exibida na matéria é a fala de Edna Silva, professora que “percorre a pé” os cinco quilômetros que separam o sítio em que mora da

escola onde leciona, que, diga-se de passagem, é uma classe multisseriada, em que ela mesma prepara seu material didático e aproveita a natureza para dar aulas de Ciências.

Para as professoras entrevistadas no presente estudo, esse tipo de exemplo, sempre trazido à baila em discussões sobre satisfação e reconhecimento, significa uma questão polêmica, porque instituiria, principalmente para as professoras das séries iniciais do sertão nordestino de um modo geral, uma imagem de professor cujas principais características seriam a tenacidade, a persistência e capacidade de vencer as adversidades. Para A.C.:

A insistência da mídia com tais associações, leva a crer que tais características representam componentes profissionais essenciais à carreira dos professores e que tais componentes devem existir independentemente das condições de viabilização da atividade docente, podendo inclusive vir a ser exigidos dos professores, pelo fato de se tratar de profissionais de uma certa região do Brasil.

As especificidades devem ser resguardadas e é lógico que se deve levar em conta as diferenças, inclusive geográficas, mas identificar certas características como sendo qualidades a serem exigidas nesse nível de docência em determinados lugares, como no caso do Nordeste, por exemplo, extrapola as dimensões formativas e políticas da discussão sobre formação docente no Brasil, porque acaba restringindo a responsabilidade desta a uma instância puramente individual e meritocrática, onde se acredita que para ser professor é preciso ser, antes de tudo, um forte, ou “aquele que consegue de qualquer jeito”.

A matéria do dia seguinte, 16 de outubro de 2003, mostra a situação dos professores nos Estados Unidos, país que é sempre tomado como parâmetro, principalmente quando as professoras se referem a modelos de professores organizados, eficazes e que realmente acompanham as mudanças na profissão e na sociedade. As professoras se mostram surpresas com as informações que a reportagem traz sobre os professores norte americanos, principalmente no que diz respeito às condições materiais de existência da profissão: baixos salários, enfrentamento de violência por parte dos alunos, a acumulação de funções e principalmente as reclamações de baixa remuneração e cortes nos orçamentos de investimento em educação.

Para as professoras entrevistadas, a afirmação do diretor da Federação de Professores de Nova York sinaliza para uma discussão sobre a importância do papel do professor em relação às outras profissões, mas toma como parâmetro apenas a remuneração:

Até carpinteiros ganham mais do que professores. Para melhorar a renda, muitos tem um segundo emprego como garçonetes e garçons (...) Mesmo

nos país mais rico do mundo, os professores tiram dinheiro do próprio bolso para comprar lápis, papel, materiais básicos... (C.M.).

No entendimento de várias professoras, essa imagem é trazida pela mídia com o premeditado intuito de conformar uma espécie de consolo entre os professores brasileiros do tipo ‘se acontece no país mais rico e desenvolvido do mundo, porque não entre nós?’. Expressões como ‘para ensinar o bê-á-bá é preciso estar preparado’ e ‘mesmo no ensino fundamental quem quer ensinar tem que estudar bastante’, ao serem utilizadas, na opinião das professoras, depreciam e desqualificam os profissionais que realizam a tarefa de educar no Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais e educação infantil. Aliás expressões como essas estão carregadas de sentido depreciativo quando contrastadas com o que diz a matéria sobre os professores das universidades européias: “Ninguém dá aula sem antes fazer, pelo menos, um mestrado de dois anos. Para crescer na carreira do magistério universitário, só com doutorado ou algo mais”. Donde conclui-se que para o nível fundamental e médio não existem grandes possibilidades de crescimento, a não ser que os professores abandonem esses níveis de ensino e ingressem no magistério superior.

Essa crença também circula entre os professores brasileiros, e é uma imagem que constitui em si um valor dentro da docência das séries iniciais: Inegavelmente todas as professoras entrevistadas manifestaram o desejo de abandonar as séries iniciais e serem professoras de universidade, com exceção de uma das entrevistadas que já teve essa oportunidade, e se colocou contra tal evidência por não guardar boas recordações dessa experiência:

Eu me sinto melhor aqui do que lá, entendeu? Lá, no ensino superior, eu me sinto bem melhor aqui, acho que eu me sinto professora do primário e não me sentia professora do ensino superior. Eu não me achava professora universitária, eu pensava: “Ó meu Deus, eu sou professora universitária?!” Eu não, não adquiri este título de professora universitária, mas no ensino primário eu me entrego, assim... Eu sou professora do ensino primário (G.E.S.).

Dentre todos os tópicos apresentados, o que mais se identificou com a temática de nosso trabalho de pesquisa foi a matéria **Dura rotina**, a quarta reportagem da série, exibida no dia 16/10/2003. Ao descrever a dura rotina da vida dos professores nos diversos níveis de ensino, a reportagem tangencia novamente a idéia da “melhor preparação dos professores como um dos maiores desafios para a educação e o ensino no Brasil” desconsiderando que, não adianta investir em formação de professores abstraindo este de seu contexto de formação.

Medidas como bolsa de estudos, avaliações em todos os níveis de ensino por parte do MEC ou programas homogenizadores de atualização, etc são ações que por si só não vão garantir uma melhor preparação dos professores. O que se compreende das cenas apresentadas e das dificuldades enfatizadas na dura rotina exibida deixam transparecer a tônica paternalista que assumem alguns programas de formação em exercício empreendidos pelo governo, principalmente o Governo Federal. No ano passado, 557 mil profissionais de escolas públicas passaram por treinamentos financiados pelo governo federal, diz a reportagem da Rede Globo, mas são 1 milhão e 920 mil professores no Ensino Fundamental e médio, revela o repórter. E os outros 1 milhão e 363 mil professores que não tiveram, e certamente não possuem nenhuma garantia, de vir a receber esse treinamento?

Afirmções como estas veiculadas na televisão, de que formação e atualização representam, no contexto formativo, coisas similares, amparam representações e queixas contumazes das professoras de não poder fazer os cursos oferecidos, seja porque não têm dinheiro para isso, seja porque não são dispensadas da sala de aula para assistir a todas as capacitações que desejam. Isso é construído, suscitado e veiculado pela mídia à medida que esta sinaliza com avaliações federais para medir o nível de qualidade e atualização dos professores, não importando o que isso ocorra através dos programas oferecidos pelos órgãos oficiais ou através de assinaturas de revistas. A reportagem é finalizada deixando no ar a pergunta “Como levar aos alunos todos os dias informações atualizadas?”, como se fosse da especificidade da docência fazê-lo, mas apascenta o coração das professoras e de muitos brasileiros ao afirmar categoricamente que “a partir do ano que vem, os professores de primeira a quarta série que passarem por cursos e forem aprovados em um teste vão ganhar bolsa de estudos – aproximadamente R\$ 120 por mês”.

As falas veiculadas das professoras de novo se referem à questão salarial, e a maioria acredita que do jeito que o professor está ganhando dificilmente a bolsa referida seria aplicada em educação e ou estudos. Para as entrevistadas, “algumas deverão assinar alguma revista da área pedagógica, mantendo a assinatura enquanto durar a bolsa”. A reportagem mesmo corrobora a opinião da professora quando mais adiante, revela a opinião de uma professora da periferia de São Paulo, para quem a ajuda vai fazer diferença na sala de aula: “Eu não tenho assinatura de jornais, de revistas. Eu acho que se a gente pegar essa quantia e empregar na busca de conhecimentos já vai melhorar alguma coisa”.

Ajuda foi o vocábulo escolhido pela professora paulistana para caracterizar a bolsa de estudos oferecida pelo Governo Federal, e nisso ela tem razão, é tão insignificante que logo

em seguida, como se estivesse a desculpar as instâncias administrativas superiores, a reportagem diz:

Para cumprir todas as metas estabelecidas para a educação, o Brasil terá que investir mais. Atualmente governo federal, estados e municípios gastam juntos R\$ 58 bilhões por ano. Em oito anos, segundo o MEC, o ideal é que o investimento chegue a R\$ 150 bilhões.

A matéria ainda traz no mesmo bloco, a fala emocionada do agora ex-ministro da educação, Cristovam Buarque munida de expressões tais como “Não resolve porque ainda é pouco ou (...) é pouquinho, mas já vai ser um salto!”.

Imediatamente a fala de uma das entrevistadas sobre investimento e gasto em educação e que acho apropriada para resgatar o sentido e a dimensão representacional que atinge expressões como ajuda, salto, busca e metas, contidas nos discursos da mídia e presentes na vivência das professoras “O governo vê a educação como despesa e não como investimento” pois segundo essa professora, “seu retorno não é garantido”. Ela acredita que essa é uma estratégia política que alimenta as promessas feitas pelos ministros, governadores e prefeitos, para garantir reeleições e continuidade nos mandatos. O enfoque final da reportagem tenta resgatar a imagem de que esta é ainda uma carreira possível e mostra uma sala de aula do Ensino Médio, num curso de Magistério, em algum lugar do país; onde jovens entre dezesseis e dezessete anos acreditam que a importância da profissão está ligada ao fato de que todas as pessoas têm que *passar* por um professor caso queiram ser *alguém na vida*, mas elas esquecem disso. A reportagem utiliza o velho argumento da escolha profissional entre jovens para tentar resgatar a idéia de ser alguém na vida vinculada ao fato de *passar*(sic) pelo professor, pois para as professoras do CEB-UEFS é justamente nesse argumento da imprescindibilidade que o governo pauta o discurso da *ajuda* principalmente junto a sociedade, divulgando-a nos meios de comunicação, através de propagandas e marketing de atuação partidária.

5.4 As representações sociais do (des)prestígio docente como movimento de configuração na carreira das professoras das séries iniciais

A maioria das professoras, principalmente as professoras graduadas em Pedagogia, quando perguntadas sobre qual a imagem de professora ou professor que marcou sua vida, se referiu a um professor de sua graduação, predominantemente, aqueles que tiveram sucesso na carreira, que são professores de outras faculdades, aqueles que proferem palestras, dão cursos, ou seja, que *se projetaram* e *ganham dinheiro* com a profissão. As professoras que se

encontram em processo de formação para adquirir a graduação, principalmente de cursos de formação em exercício, exaltam a figura de professores, ativos, que os estimule a ir adiante, que as compreendam em suas dificuldades de alunos e alunas trabalhadores, e que como elas, tenham sofrido para chegar aonde chegaram.

Para C.M., poucos são os professores universitários que se identificam com seus problemas de docente e procura semelhança entre ela e o professor citado, para justificar sua escolha:

Ele, R. é meu professor referência, porque ele faz com que a gente tenha o prazer de conhecer, de ir em busca do conhecimento, ele motiva, ele faz com que a gente deseje estudar mesmo! Eu acredito que talvez R. tenha sido um aluno que tenha sofrido muito, nas mãos de quem ele passou e talvez tenha percebido assim: “Eu quero ser diferente! Eu quero fazer com que meu aluno conheça de uma forma diferente, eu acredito muito nisso”. Talvez ele tenha se inquietado e sofrido mesmo. (C.M.)

Difícilmente as professoras escolhem como modelos a imagem de professores e professoras das séries iniciais e quando o fazem não associam a carreiras de sucesso. As professoras que escolheram uma professora das séries iniciais como modelo de profissional tiveram seu discurso ancorado em situações de *cuidado* e *consolo* que vivenciaram e que marcaram suas infâncias. Observemos o depoimento dessa professora, totalmente entremeadado de construções sócio-culturais específicas, como a etnia e a própria maternagem – lugar da mãe assumido pela professora – os laços emocionais e afetivos estabelecidos na relação como no exemplo citado abaixo:

Minha professora da alfabetização, que eu encontrei no Bom Preço, outro dia, me reconheceu! Foi emocionante isso, gente! E eu lembrava sempre dela... Eu encontrei ela na fila, ela disse assim: *oi!* Ainda lembrou meu nome! *Jeane!* Ela me abraçou, minha filha, foi tão emocionante isso! E ela perguntando...Eu falando que tinha virado professora, ela falou: *Que bom! Que maravilha!* Fez aquela festa, né? E ela era muito carinhosa com a gente, era... Eu lembro que uma vez eu tinha vontade de ir com o cabelo solto, só que meu cabelo sempre foi crespo, sempre foi cheio, aí um dia minha mãe deixou eu ir com o cabelo solto. No final da manhã o cabelo tava inchadão, eu me lembro dela me colocando no meio das pernas, penteando meu cabelo assim, sabe? Isso, toda vez que tem um curso, que tem de lembrar alguma coisa, eu lembro disso: dela penteando meu cabelo.(J. A.).

Foi completamente inusitado o fato de uma das professoras entrevistadas tomar como modelo de professor ideal, professoras das séries iniciais, que figuram entre seus pares de docência na própria instituição. Vale ressaltar que essa foi a mesma professora cuja idéia de ascensão na carreira não estava vinculada ao fato de deixar as séries iniciais e ingressar no

magistério superior. Observe como ela demonstra a admiração pela profissionalidade de algumas colegas do CEB-UEFS: “Como eu queria ser como C.! É quando eu penso assim, eu penso que aqui eu vou aprender muita coisa com ela! Como eu queria ser um pouco de E., um pouco de A. (G.E.S.).

Essa entrevista precisou ser interrompida, pois a professora em prantos, começou a falar de suas dificuldades em “dominar” a classe, em exercer sua autoridade, “controlar” a sala, etc. As professoras tomadas como referência no discurso dessa depoente, como era de se esperar, são as professoras que têm fama na escola, de serem aquelas que conseguem manter uma boa organização da classe tornando o trabalho *eficiente e rentável*, isso na opinião da maioria das professoras. Além de cuidado e zelo, que na opinião das professoras as fazem lembrar de suas *professoras primárias*, serem elementos que as identificam entre si. Também se referem aos componentes profissionais que estão por trás da doçura, como eficiência, firmeza, responsabilidade para objetivar suas representações.

A professora S. recorda com saudade, e demonstra sua vontade de ser parecida com a imagem de professora que marcou sua vida profissional, mas faz questão de ressaltar que sua escolha não se pautou só na “doçura”, havia a postura de professora valorizada, reconhecida e respeitada, não só por ela, mas por todos da comunidade onde morava:

Olha, eu tenho as minhas professoras primárias que apesar de, naquela época, elas ensinarem de outra forma, tratarem de outra forma, mas tinham uma postura de professora que até hoje eu lembro. Me lembro de quando eu tava na 1ª série, eu me lembro que eu chamava de tia, então Tia Zita para mim é até hoje, né? Eu encontro, quando chegam as férias, porque ela mora em Salvador, e a gente vai para o Sul da Bahia, uma cidade que chama Itarantim, e até hoje é tia Zita, então essa pessoa me marcou pela maneira doce como transmitia o conhecimento, não tinha gritos, não tinha repressão.

Ao provocar verbalizações sobre modelo de professor, ou professora, pretendi tematizar a dimensão representacional da docência em sua instância coletiva, e tentar aprofundar a compreensão das relações sociais efetivas que se estabelecem na escola, elemento-chave para a compreensão do próprio processo de ensino. Além de estruturas de admiração e às vezes de hostilidade, desconfio que a afinidade com colegas ou a sua rejeição, a confiança e a desconfiança, as visões partilhadas ou opostas são elementos que interferem na dinâmica escolar e na imagem do professor e do ensino.

Nas unidades discursivas das professoras, no caso dessa pesquisa, nem todas as colegas são vistas como parceiras de desenvolvimento profissional e formativo. Pelo contrário, elas muitas vezes são responsabilizadas pela imagem social negativa do professor,

conforme pode ser observado em alguns trechos de entrevistas das professoras, expressando o que pensam a respeito das colegas que abandonaram o Centro de Educação Básica alegando *acúmulo de trabalho*. Sob o ponto de vista da coordenação, por exemplo:

Eu acho que é... por causa mesmo... assim, não é isso que querem, não é esse “acúmulo de trabalho” que elas querem, elas acham que quem saiu daqui, ou foi professores que já tinham muito tempo de serviço e achavam que para elas não dava mais, não tinham mais pique, não queriam mais ficar em sala de aula, já queriam se aposentar numa secretaria, numa direção, ou professores que não tinham compromisso, e eu sentia isso claramente, não dava também porque elas não queriam estudar pra dar aula, elas não querem! (A.L.).

Nesse caso os professores que permanecem na instituição são exemplos de uma imagem positiva de docência, seriam aqueles que no entendimento geral “querem alguma coisa”.

Alguns não ficam aqui; outros tão aí ainda, mesmo porque agora a gente tem uma dificuldade muito grande em relação a professores que queiram trabalhar, que tenham compromisso, que queiram estudar, que queiram desenvolver um trabalho de qualidade, se comprometer com a boa aprendizagem, em alguns momentos você até deixa passar algumas questões e vai trabalhando esse professor (A.L.).

Nessa pesquisa participante pude compartilhar experiências cujos sentidos tecem o entendimento de que as professoras, de maneira geral, reagem negativamente a propostas que visem estender seu tempo de permanência na escola ou atividades que exijam sua participação fora dos horários de “dar aula”, isso significaria para elas uma *intensificação* do trabalho docente. O conceito de *intensificação* tem sido explorado, atualmente, de forma significativa, por Michel Apple (1990), a partir dos estudos de Larson (1977) para caracterizar o fenômeno do aumento de carga de trabalho dos professores, comparado com o que antes realizavam.

Para Apple, esta é uma das formas mais tangíveis de corrosão do processo de profissionalização entendido como uma forma de autonomia, pois o professor não mais tem tempo para qualquer atividade que provenha de sua livre iniciativa, pois está sempre ocupado com as tarefas que lhe são impostas. É certo que a *intensificação* do trabalho se soma com um novo fator de isolamento. O professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas e muito pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos. O que se nota no CEB-UEFS é que, mesmo se organizando em torno de um projeto pedagógico próprio, esse não consegue ser um catalisador das energias coletivas. Ainda que participe das reuniões,

grupos de estudo, equipes de trabalho, cada professora reserva sua condição de estar só com seus alunos em sala de aula como uma possibilidade de autonomia. Isso reforça a percepção do professor como artesão solitário, estimulando o isolamento e criando a idéia de que a autonomia significa um investimento individual.

Aliás, a questão da autonomia, ou da falta de, tem aparecido como um elemento desagregador do prestígio docente, levando-se em conta o contexto de trabalho das professoras do CEB-UEFS. As entrevistadas, em sua maioria, incluindo as coordenadoras, ressentem-se da falta de autonomia da escola em relação à administração da universidade. Decisões centralizadoras, práticas de micro-poderes negociadas e manipulação política das vagas de alunos, por parte da administração pública municipal e universitária, tem suscitado discussões, mesmo que atomizadas, entre as professoras, levando-as à conclusão de que “a falta de autonomia tem gerado um problema sério de identidade institucional” (C.M.). Isso, ao mesmo tempo que incomoda, também imobiliza as docentes, principalmente quando se trata de exigências coletivas da categoria. O fato de estar profissionalmente vinculadas a duas instituições, condição de existência no caso de escolas conveniadas, faz com que as professoras questionem as hierarquias, as tomadas de decisões e práticas ligadas à organização e manutenção da ordem estabelecida, fato que eu não havia detectado em outras escolas da rede municipal - não-conveniadas - onde já trabalhei. Uma das professoras relata sua surpresa ao ser notificada das condições implícitas para garantir sua permanência na instituição

Uma coisa que eu me lembro foi que na primeira reunião, quando eu vim, há 2 anos atrás, que Ana Lúcia começou a me mostrar como funcionava, como não funcionava, e teve a reunião geral, a primeira fala da diretora, aí eu li a proposta da escola, lá dizia sobre formar cidadão, a questão do respeito e tal e eu li tudo isso. Pensei, puxa tudo que eu estudei, tudo que eu imaginei numa escola e na primeira fala ela disse: Nós aqui não fazemos greve! Eu entrei em estado de choque. Não que eu queira que tenha greve, mas eu sei que a greve é um meio que o trabalhador usa como último instrumento que ele tem para forçar o outro a ouvi-lo, para discutir os interesses de uma classe, mas eu disse, tudo bem a gente vai vendo ao longo do tempo como é que isso funciona (S.J.).

Uma das professoras que trabalha na escola desde sua fundação, chega a questionar a competência da Universidade em solucionar problemas pedagógicos, inclusive pelo fato de que hierarquicamente, a escola encontrar-se sob a tutela da UNDEC (Unidade de Desenvolvimento Comunitário), órgão da Universidade responsável pela gestão das demandas sociais da comunidade universitária. Esta professora demonstra o seu estranhamento:

Por que você vê que aqui a direção nunca teve autonomia, não é? Para tomar as decisões, por isso tem sempre que ir pela instância maior que é a UNDEC, só que a UNDEC não está aqui vivenciando o trabalho da escola. Quem é responsável pela análise dos problemas pedagógicos na UNDEC? (M.S.).

Pode até parecer estranho que o Centro de Educação Básica, funcionando sob regime de responsabilidade compartilhada entre a Prefeitura Municipal de Feira de Santana e a Universidade Estadual de Feira de Santana, tenha seu funcionamento tutelado por um órgão da Universidade que não tenha competência pedagógica para tanto.

A preocupação desta coordenadora se configura em uma preocupação legítima, pois cerca de cem por cento das entrevistas e observações realizadas pelos estudantes e professores das várias graduações da Universidade tem como objetivo principal a investigação da prática docente das professoras que atuam na escola.

Nota-se que esses “pesquisadores” nutrem um imaginário de “docência sob condições especiais”, e buscam encontrar *modelos* de professores e de *práticas* que justifiquem a escolha dos docentes por atuar na instituição. Registra-se que esse é um modelo deflagrado e mantido por um discurso da universidade, geralmente ligado a fins políticos entremeados de questões de ordem político- administrativa e partidária.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NADA CONCLUSIVAS...

“Portanto, incentivamos a pesquisa e a produção intelectual, condições do progresso do conhecimento, mas restauremos o ‘ser docente’, no sentido ontológico e ético, configurando profissionais que queriam ser professores e não se acanhem disso”.

(Antônio Candido).

No decorrer da pesquisa realizada, as tradições, as atividades exercidas pelas profissionais, suas práticas cotidianas, e as diferentes representações da profissão, bem como o movimento de (des)prestígio social, principalmente em relação às representações da importância do e da profissional da docência nas séries iniciais, o grau de satisfação ou insatisfação com o exercício da profissionalidade, a falta de reconhecimento, as dificuldades e problemas enfrentados na formação e na carreira que escolheram e as expectativas quanto à formação em exercício, que elas dizem “continuada”, foram as questões que mais se evidenciaram nas práticas discursivas através das entrevistas realizadas, dos depoimentos e das conversas informais, ou através das práticas docentes vivenciadas juntamente com os sujeitos dessas análises.

As pesquisas atuais descortinam as transformações ocorridas no trabalho do professor, enfatizando-as no bojo das mudanças sociais e, em especial, nas modificações ocorridas nos sistemas e organizações escolares, onde diferentes argumentações assinalam diferentes modelos de análise. Neste quadro, tornou-se possível construir uma perspectiva teórica de interpretação do trabalho docente, e muitas representações sobre o ofício/carreira profissional desse ator social. A orientação atual favorece o desenvolvimento de pesquisas que se propõem a identificar e analisar os processos de natureza sócio-histórica e cultural presentes na formação e constituição da profissão docente, bem como investigar os impactos e desafios a ela impostos pela sociedade contemporânea. A pesquisa aqui apresentada veio propiciar sentidos que apontam alguns elementos a ser considerados: A escola precisa ser vista por todos como um *locus* onde o professor não só exerce o que aprendeu na formação institucional, mas aprofunda e complementa sua formação através de um “habitus docente” que estrutura e é pela profissionalidade estruturado. Por sua vez, o professor e a professora precisam ser tidos como profissionais cuja competência vai além da aplicação correta de métodos de ensino e materiais instrucionais e do domínio do conhecimento a ser transmitido ao aluno. O professor é um ator social, com uma função socialmente determinada e, portanto,

diretamente responsável pelos processos educativos e formativos do indivíduo. Por isso interfere de maneira decisiva na formação das representações desses mesmos indivíduos. O que se *pensa* do professor, o que se *sabe* do professor e o que se *espera* do professor é uma representação não só construída pelos atores diretamente envolvidos nesse processo, mas por uma série de fatores que articulados criam e recriam interpretações.

No entendimento geral dos professores, *Ser professor* pode ser o inferno ou o paraíso de cada um desses atores. Entre os que vivem e tencionam um “paraíso” para a profissão, incluem aqueles que acreditam no discurso nostálgico e estrategicamente construído pelos setores dominantes da sociedade: é o discurso do apelo ao dom, à abnegação, à predestinação; e outros apelativos conformadores de situações recorrentes de domínio e divisão social impostas via mundo do trabalho. As professoras das séries iniciais, principalmente as que exercem sua profissionalidade na rede pública de ensino, são elementos de suma importância na implementação de práticas sociais comprometidas com uma educação democrática e solidária. Se para elas isso não se constitui em um compromisso ético e político, condenados ao simples *saber ler e escrever*, estarão todos os indivíduos das classes populares que dependem dos serviços destes profissionais do ensino.

Tudo isso pode levar essa categoria a uma profunda acomodação frente às condições impostas por uma sociedade que não pára de mudar. Isso acaba transformando alguns professores em elementos que configuram o segundo grupo de atores mencionado acima: os que vivem e preconizam um inferno para/na sua profissão. Estes vivem correndo atrás de cursos e oficinas, percebem a transformação social e pensam que o fato de não conseguirem a devida adaptação aos novos modelos os faria ficar de fora de um sistema ao qual aspiram pertencer. Ambicionam conhecer sobre sua profissão simplesmente para galgar degraus na escala social do seu meio, e acreditam sinceramente que a ciência evoluirá a ponto de dizer-conhecimento: o homem, o conhecimento e a relação entre estes na vivência com outros homens.

Ao fabricar representações sobre o lugar e a importância social de sua profissão, a *professora primária* transfigura sua imagem, cria e recria, em rituais cotidianos, verdades, no fundo condizentes com uma lógica inventada, segundo Bourdieu (1998) “pelas coisas sociais”, ou seja, o movimento no entre lugar do prestígio e desprestígio social docente investigado por mim nesse trabalho, é nada mais nada menos do que um capital simbólico, que resulta de uma combinação entre os recursos materiais disponíveis, mais a manipulação de outros capitais simbólicos (carisma, auto-estima, reconhecimento, satisfação, remuneração, poder e compromisso político de transformação) por parte de grupos sociais interessados na

dinâmica educacional, e por último, uma verdadeira política de sentidos atribuídos à posição estratégica do professor em relação ao todo social.

As expectativas, as identidades, as singularidades, os não-ditos da profissão, suas angústias e métodos são sinalizações com que os professores, enquanto classe, buscam afirmar suas diferenças, e que na dinâmica do fazer cotidiano precisam ser urgentemente desvendadas através da análise de suas representações. Estas são fáceis de ser identificadas e encontradas. Segundo o próprio Bourdieu (1998) “Elas estão situadas no cruzamento entre injunções materiais, políticas e simbólicas”. O que socialmente circula acerca da imagem dos professores e professoras das séries iniciais atualmente, e de modo em geral, como todo e qualquer professor baliza sua conduta na vida cotidiana são representações construídas no entrelaçamento dessas injunções.

No universo simbólico de significação do movimento do (des)prestígio social existem conteúdos ambivalentes, apelos cambiantes, lembranças implícitas, valores compartilhados ou não, em suma, os mais variados teores de que se alimenta o imaginário social tanto no que se refere ao ensino de crianças pequenas, como em qualquer tentativa de educação de modo mais amplo.

Enquanto agente de transformação política, o professor precisa romper com o *contrato tácito* de adesão a uma ordem social previamente estabelecida e inerte, precisa subverter politicamente sua formação, através de novos rituais cotidianos que certamente resultarão em uma subversão de sua própria visão de mundo e de profissionalidade. O currículo vem se mostrando um campo fecundo para tais reflexões. Foi, sorrateiramente, a “brecha” que consegui para entabular uma conversa “de pé de ouvido” com as “colegas de trabalho”. Este tratamento tão cotidiano entre as professoras, assumiu caráter de reflexão numa conversa com *Vânia*, a professora aposentada que vende doces e no intervalo entre uma venda e outra, me segredou: “Os únicos companheiros de trabalho que tratam uns aos outros como *colega* é policial, pedreiro, puta e professor, e com a letra E só empregada doméstica!” Vânia tem razão. Tem algo de simbólico nisso. Todas, no íntimo, carregam a “pecha” de profissão penosa, cujo destino é não ganhar dinheiro. Sentem-se relegados, preteridos e socialmente desvalorizados. Quando se tratam por “colegas de trabalho”, estão dividindo entre si o fardo do tratamento diferenciado de que são vítimas na sociedade como um todo e que determina tantas representações e interpretações acerca da profissão, das escolhas, do caráter democrático e transformador e dos rumos que pode tomar a atividade docente.

Vânia foi o olho do outro que há em mim. Um olhar de outros tempos acerca de nossa docência. Ela existiu neste trabalho como fruto de um desejo de deixar falar o outro. Porque sem desejo não há pesquisa, não há criação nem curiosidade. Não se constrói conhecimento.

O prestígio docente não é simplesmente uma qualidade outorgada pelos atores sociais em determinadas situações, rituais ou flagrantes da história, mais que isso, prestígio, carisma, valorização social, reconhecimento, *status*, são capitais simbólicos acumulados através de relações de trocas no interior dos grupos. Uma subversão política da ordem como esse capital está distribuído, implicaria em tornar as representações um campo fértil de reflexão e mudança, com os devidos cuidados, pois, através dessas representações que são sociais é que os professores mediatizam o mundo em que vivem e se inserem nele. Não esquecendo, entretanto, ainda segundo Bourdieu, que “a força social das representações não é necessariamente proporcional ao seu valor de verdade”, pois muitas vezes, impulsionados por interesses políticos deste ou daquele grupo, os docentes se vêem inclinados a representar e interpretar sua luta diária profissional conforme interesses específicos e forças materiais aleatórias à sua própria dinâmica de trabalho e carreira. Foi o que percebi ao analisar as professoras em situações e contextos específicos de trabalho, tidos como extremamente “aprazíveis” ao bom exercício da prática docente.

Assim como todos os outros, os professores do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana, não podem ser responsabilizados pela imagem social da classe a que pertencem. Essa imagem, em verdade, é fruto de variados fatores. No decorrer desta pesquisa tentei denunciar alguns deles, bem como revitalizar algumas discussões, cuja continuidade, como o tópico da formação em exercício desses docentes, dariam conta de uma série de questionamentos, a exemplo da própria qualificação para o trabalho a ser realizado na instituição, para que esse venha a acontecer de maneira personalizada, incluindo também o debate sobre os pressupostos teórico-metodológicos de tal proposta que de qualquer maneira constitui uma dívida desse trabalho para com as escolas conveniadas de modo geral.

Como marca de uma conclusão nada conclusiva, deixo como pista desta investigação a dimensão coletiva das histórias narradas. Mesmo se tratando de histórias singulares por suas dimensões individuais, não escondem a dimensão sócio-cultural e também não deixam de ser reflexo dessa dimensão, bem como de refletirem suas particularidades no todo social.

Conforme eu já havia dito no início deste trabalho, o tema movimento do (des)prestígio social na docência das professoras das séries iniciais, a todo momento requeria um olhar mais atento, coisa que os limites de um trabalho de mestrado impediam de atender.

Entretanto, o trabalho de pesquisa, sem dúvida, revelou pontos importantes para a discussão da valorização, formação e profissionalidade docente, importante tanto para o currículo dos cursos de formação de professores nesse nível da docência como no cotidiano das organizações escolares municipais que existem em regime de convênio e parcerias e que constituem por isso instituições “híbridas” nos campos de produção simbólicas aqui referendados. Esses espaços certamente em breve se configurarão em espaços de produção de profissões, abertos a uma dinâmica que se bem aproveitados poderiam se transformar em verdadeiros espaços formativos.

Deste modo, faz-se necessário que as escolas conveniadas, principalmente no caso CEB-UEFS, deixem de ser tratadas como espaços privilegiados de exercício de profissionalidade docente e assumam seu caráter político de elemento formativo tendo na pesquisa seu princípio ético agregador.

As escolas modelos, centros de referências ou escolas de aplicação de modo geral, e principalmente as que adotam regimes diferenciados de trabalho, remuneração e organização e que vêm funcionando como fundações ou em convênio com prefeituras e secretarias do estado, deveriam em nome de uma responsabilidade social com a classe dos professores e trabalhadores em educação, se constituir efetivamente em espaços de práticas formativas extra-oficiais, visando a autonomia e a autoria de saberes que promovam a ressignificação do trato social dispensado aos professores e professoras das séries iniciais, aumentando a auto-estima pela carreira e pela profissão, beneficiando assim tanto alunos e alunas quanto professores e professoras.

Esta seria uma boa maneira de contribuir para a formação integral e melhoria da profissionalidade, principalmente nesse nível da categoria, já que esta profissionalidade se reporta a um conceito da ordem prática e fatores de ordem simbólica como valorização, prestígio e imaginário interferem em seu empreendimento.

Considerando o contexto aqui retratado, faz-se necessário entremear no campo profissional dessas docentes, uma discussão sobre sua formação, propondo-lhes um cenário etnoformativo de vivência pedagógica, onde colocar sob suspeita a profissionalidade significa suscitar caminhos de pesquisa que venham particularizar a formação, perspectivando formas alternativas de pensar o exercício profissional.

Este trabalho traz como indicativo a possibilidade de uma etnoformação, ou seja, uma formação implicada na prática, onde segundo Macedo (2001):

Pela pesquisa é possível prever a construção de um processo identitário prático, construído no âmago das relações cotidianas da instituição educativa e lida com um conceito eminentemente dialético – a práxis – logo esta jamais pode ser pensada numa prática de pesquisa fora das relações e / ou fechada às interações e suas dinâmicas. (p. 201).

Considerar os não-ditos, o erro, a desordem, o risco e a incerteza, bem como o conflito, a negociação, a desigualdade, a injustiça, a frustração e o prazer, como elementos constitutivos de uma mesma intencionalidade formativa, que permeia os atos de currículo que devem nortear uma etnoformação implicada, configura-se em grande medida um avanço na conquista de compreensão do movimento de (des)prestígio social da/na docência. É isso o que realmente espero que aconteça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel – **Contribuição da didáctica para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino**, in PIMENTA, Selma G. (Org.) – **Didáctica e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo, Cortez, 1997, pp. 159-190.

_____ - **A experiência portuguesa na formação de professores**, in MENEZES, Luis Carlos de (Org.) - **Professores: formação e profissão**. Campinas, Autores Associados, 1996, pp. 33-70.

_____ - **Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente**, in VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) – **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. São Paulo, Papyrus, 1998, pp. 99-122.

ALEVATO, Hilda M. R. - **Na luta por uma escola de qualidade: o imaginário dos professores** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

ANDRADE, Maria A. A. - **A Identidade como Representação e a Representação da Identidade** in PAREDES A. S. e OLIVEIRA, D. C. (Org.) - **Estudos Interdisciplinares em Representações Sociais**. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

ANDRÉ, Marli Elisa D. - **A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional**. Rio de Janeiro, Tecnologia Educacional ABT, (24), 9-12, set/out, 1978.

_____ - **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, (45), 66/70, maio, 1983.

ANSART, Pierre - **Ideologia, conflito e poder**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

ARDOINO, J. - **A abordagem multirreferencial e plural de situações educativas e formativas**. *Pratique e de Formation (Analyses)*, Université Paris Saint-Denis, n.25-26, 1993, p. 15-34.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis-RJ:Vozes,2000.

BACKZO, B. **Imaginação Social**. In Enciclopédia Einaudi (Antropus-homem), v.5, Portugal: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda/ Editora Portuguesa, 1985.

BARBOSA, Joaquim G. (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar,1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**.Lisboa: Edições 70,1957.

BERGER, Peter L. e LUCKMAN, Thomas - **A construção social da realidade**. Petrópolis,Vozes 1983.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari – **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994.

BOLÌVAR, Antonio (dir.) - **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

BORBA, Sérgio da C. - **Multirreferencialidade: na formação do “ professor-pesquisador”- da conformidade à complexidade-** Maceió:EDUFAL,2001

BOURDIEU, Pierre - **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____ **A economia das trocas linguísticas** Editora EDUSP, São Paulo, 1998

BRANDEN, Nathaniel -. **Auto-estima e os seus pilares**. São Paulo: Saraiva, 2000

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União. Brasília:** Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.

_____ - Decreto n.º 3.276, de 06/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 07/12/99.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer CNE/CEB** n.º 01/99. Diretrizes curriculares para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, 1999. (Mimeo.)

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina – **Estudos sobre mulher e educação**: algumas questões sobre magistério. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.º 63, pp. 4/13, fev. 1988

BRZEZINSKI, Iria - **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CERTEAU, Michel de – **A invenção do cotidiano - 1. Artes de fazer**, Petrópolis: Vozes, 1999.

CAÇÃO, Roseli Fontana - **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000

CASTORIADIS, Cornélius - **A instituição imaginária da Sociedade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**.

Petrópolis: Editora Vozes, 2001

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) – **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____ - **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

COULON, A - **A Escola de Chicago**. São Paulo: Papirus, 1995.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **Mestras no Sertão, reconstruindo caminhos percorridos**. Dissertação de Mestrado em Educação (Ufba) 2000, mimeo, p.133

CUNHA, Ma. Izabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. In. Revista da FE/USP, v.23, n. ½, 1995, pp. 185/195

CUNHA, M.I. e PASSOS, I. V. **Desmistificando a profissionalização do magistério**, Campinas/SP: Papirus, 1999.

_____ - **O bom professor e sua prática**, Campinas,SP: Papirus,1994

DEMO,Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus,1997

DURAND,Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes,1997. Trad. Helder Godinho.

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

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru,SP: EDUSC, 1999.

ERICKSON,F. *Some approaches to inquiry school community ethnography*. **Anthropology ad education quarterly**, 8(2), 58-69

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República**. Passo Fundo:UPF,2000.

FAZENDA, Ivani (Org.) – **A pesquisa e a transformação do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995b, pp. 99/110.

_____ **A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998**. In.: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 83/99.

FRACALANZA,P.S - **A gestão do ensino fundamental pelo governo do estado de São Paulo: uma análise do financiamento e dos indicadores sociais da educação (1980-1993)** Educação & Sociedade,n.69,p.92-118,dez.1999

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o Sagrado e o Profano: O lugar social do professor** . Rio de Janeiro: Quartet, 1999

FOUCAULT,Michel. **As palavras e as coisas**. 6. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FUSARI, José Cerchi (Org.) – **O Professor de 1º grau: trabalho e formação**. São Paulo: Loyola, 1990.

GEERTZ, Clifford – **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.) - **Cartografia do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GIROUX, Henry A. – **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, Erving. **A representação do Eu na vida cotidiana** .Editora Vozes, Petrópolis , 1985

GOODSON, Ivor F. – **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional** in. NÓVOA, António (Org.) – **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 63-78.

GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) - **.Textos em Representações Sociais**. Petrópolis:RJ,Vozes,1995.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Subjetividade e história**. Em: F. Guattari e S. Rolnik, **Micropolítica: cartografias do desejo**, pp. 25-126. Petrópolis: Vozes.

HALL,Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.Rio de Janeiro: DP&A,2000.4.ed Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro

IMBÉRNON, Francisco - **A Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. Editora Cortez, São Paulo, 2000.

JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. Trad. Lilian Ulup.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do Professor como compromisso político: Mapeando o Pós-moderno** . Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

LAVILLE, Chistian e DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999.

LE GOFF, Jaques. **A História Nova** , 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995

LELIS, Isabel Alice – **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez, 1988.

LINHARES, Célia, FAZENDA, Ivani e TRINDADE, Vítor (Orgs.) – **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

LUDKE, Hermengarda et alii. **Metodologias Qualitativas na Pesquisa em Educação** – Contribuição ao estudo da escola. ANAIS DO ENCONTRO DE PESQUISA DA REGIÃO SUDESTE. São Paulo, 1984.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Editora EDUFBA, Salvador, 2000.

_____ Crysallís, **Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002

MAIOLI, Edilene C. **Como se chega a ser o que se é** in NOÉISIS: Caderno de Pesquisa, reflexões e temas educacionais em currículo e formação, n.1 (2000) Salvador: UFBA/FACED/PPGE/NEPEC, pp.141-145

MELLO, Guiomar Namó de - **Magistério de 1º grau _ Da competência técnica ao compromisso político**, 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa e Saúde**. 5 ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-ABRASCO, 1998

MORIN, Edgar - **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2001

MOSCOVICI, S - **A Representação Social da Psicanálise**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1978.

NUNES, Clarice. **A Sina Desvendada**. IN: REVISTA de Educação, Belo Horizonte pp.58-65, dez, 1985.

_____ **Trajétórias de magistério: Memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quarteto, 2000.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: Mestra ou Tia?** São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, Antonio (Org.) - **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

_____ **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992

OLIVEIRA, D. C. **Estudos Interdisciplinares em Representações Sociais** . Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

OZGA, Jennifer; LAWN, Martin. **O trabalho docente : interpretando o processo de trabalho do ensino**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, 1991

PEREIRA, Gilson R. de M.. **Servidão ambígua: valores e condições do magistério**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. Coleção Ensaio Transversais.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz – **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000: DP&A, 2000, pp. 23/41

PEREIRA, Marcos Vielela – **Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação in Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro, 2000.

PERRENOUD, Philippe - **Ensinar: agir na Urgência, decidir na incerteza**. Artemed Editora, Porto Alegre, 2001

PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (Orgs) - **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre : Editora Artemed, 2001

PETITAT, André - **Produção da Escola / Produção da Sociedade: Uma análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PONCE, Aníbal - **Educação e Luta de Classes.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988.

POPKEWITZ, Thomas - **Profissionalização e formação de professores : algumas notas sobre a sua história , ideologia e potencial** in NÓVOA, A. Os professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote , 1992.

_____ - **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

POULANTZAS, Nicos - **Poder político e Classes Sociais.** São Paulo: Martins Fontes, 1997. Trad. Francisco Silva.

PROFESSOR: falta reconhecimento. **Jornal Folha do Estado**, Feira de Santana, p.2-5. 15. out.2003

PROFISSÃO PROFESSOR. **Jornal Nacional** . Rio de Janeiro 12 out. 2003. Disponível em: <http://www.redeglobo/jornalnacional.com.BR> Acesso em 12 out.2003

PSATAS, G. - *Phenomenological sociology.* New York: Wiley, 1973

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo : Ed. Abril. n.146 out. 2001

RIBEIRO, Maria Luisa Santos - **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar.** São Paulo: Autores Associados, 1995.

SÁ, Celso Pereira - **A Construção do objeto em Representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno – **Tendências investigativas na formação de professores** in PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN (Org.) – **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, pp. 81/87.

SAFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani - **A mulher na Sociedade de Classe: mito e realidade.** Anais do Parlamento Brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Boaventura Souza. - **Pela Mão de Alice: O Social e o Político na pós-Modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997

_____ - **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 3.^a ed, São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da - **Documentos de Identidade: Uma introdução às Teorias do Currículo.** Belo Horizonte : Editora Autêntica, 1999.

_____ (Org.) **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, R.J: Vozes, 1996.

SPINK, Mary Jane (org.) - **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da Psicologia Social.** Editora Brasiliense: São Paulo, 1995.

STRAUSS, Levi e outros - **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. 3.ed.

TAPIAS e FITA - **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TEVES, Nilda. **O Imaginário na configuração da realidade social.** in TEVES, Nilda (Org.). **Imaginário e Educação.** Rio de Janeiro: Gryphus, 1997.

_____ (org.) **Representação Social e Educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa .** Campinas: Papyrus, 1999.

VASCONCELOS, Eduardo - **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

VILLA, Fernando Gil - **Crise do professorado: Uma análise crítica.** Campinas, S.P.: Papyrus, 1998. Trad. de Talia Bugel.

WEBER, Silke - **O professorado e o papel da educação na sociedade.** Campinas, SP: Papyrus, 1996

A1. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.

1. Solicitação à professora para que essa se apresentasse
2. Como você se tornou professora
3. Você ensina há quanto tempo?
4. Em que trabalharia se não fosse professora ?
5. Sempre exerceu a mesma função nas escolas onde trabalhou?
6. Desejou(a) exercer, em escolas, alguma função diferente de ensinar?
7. O que você considerou ao escolher sua profissão?
8. Tem vontade de mudar de profissão? Por quê?
9. Que mudanças percebeu ao longo dos anos, em relação ao exercício da profissão?
10. De que maneira essas mudanças têm interferido no cotidiano de suas aulas?

A2. ROTEIRO DE ENTREVISTA APÓS ANÁLISE DO A1.

1. Quanto tempo em média você estuda por semana?
2. Para você qual a maior diferença entre o(a) professor(a) da escola pública e o professor(a) da rede privada ?
3. No geral, que fatores você acredita que garantiriam a melhoria da profissão docente?
4. Que lugar a profissão de professora ocupa na sua vida?
5. Você se sente realizada profissionalmente?
6. Que conquistas sociais ocorreram em sua vida devido a sua profissão?
7. Em sua opinião, o professor e professora da rede municipal de ensino, principalmente a professora do CEB-UEFS tem um prestígio diferente na comunidade ?
8. Você acredita que a qualidade e o nível de conhecimento dos alunos do CEB-UEFS estão diretamente relacionados à competência das professoras que aqui trabalham?
9. Qual dos fatores abaixo você considera mais importante para que os professores de modo geral adquiram o reconhecimento social? Por quê?
 Autonomia Aumento de salário Melhoria na qualidade da formação
 Melhores condições de trabalho Outros
10. Por ordem de importância, cite três motivos que a levariam a desistir da docência nas séries iniciais .

A 3. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUJEITO ESPECÍFICO.

1. Pedir a professora que se apresente.(Nome, idade, nº de filhos, Origem,etc)
2. Como foi sua formação inicial?
3. Por que escolheu ser professora?
4. Atualmente escolheria novamente esta profissão?
5. Você acha que a profissão do professor já foi um ofício muito diferente do que é hoje?
Por quê?
6. No geral,que fatores garantiriam a melhoria da profissão docente ?
7. Que lugar a profissão de professora ocupa em sua vida?
8. Você se sente realizado profissionalmente?
9. Que conquistas sociais ocorreram em sua vida que você atribui a sua profissão?
10. Você já se aposentou. Do que sente saudade na docência?
11. E os doces? Como começou a faz-los?
12. Sempre foi comum essa prática de vender produtos no interior da escola?

A4. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA INSTITUIÇÃO.

1. Solicitação a professora para que esta se apresentasse.
2. Como você se tornou professora?
3. Você ensina há quantos anos?
4. Em que trabalharia se não fosse professora ?
5. O que você considerou ao aceitar ser coordenadora de uma escola considerada pela comunidade como *modelo, projeto piloto, etc.*?
6. Como coordenadora, de modo geral, que fatores você acredita que garantiriam a melhoria da profissão docente?
7. Você se sente realizada profissionalmente exercendo a função de coordenadora?
8. Que conquistas sociais ocorreram em sua vida devido a sua profissão?
9. Tem vontade de mudar de profissão? Por quê?
10. Que mudanças percebe ao longo dos anos, em relação ao exercício da profissão docente?
11. Em sua opinião, a professora da rede municipal de ensino, principalmente do CEB-UEFS, tem um prestígio diferente na comunidade de professores das séries iniciais, da rede pública de ensino?
12. Você acredita que a qualidade e o nível de conhecimento dos alunos do CEB-UEFS estão diretamente relacionados à competência das professoras que aqui trabalham? Por quê?
13. Qual dos fatores abaixo você considera mais importante para que os professores adquiram o reconhecimento social? Por quê?

<input type="checkbox"/> Autonomia	<input type="checkbox"/> Aumento de salários
<input type="checkbox"/> Melhoria na qualidade da formação	<input type="checkbox"/> Melhores condições de trabalho
<input type="checkbox"/> Outros	
- 14 Por ordem decrescente de importância, cite três motivos que a levariam a desistir da docência nas séries iniciais

A5. QUESTIONÁRIO FECHADO - INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS.

1. Em que ano formou-se no Magistério?

2. Tem nível superior?

SIM () NÃO () INCOMPLETO ()

3. Em que ano concluiu/ concluirá a graduação?

4. Possui Pós-Graduação? Qual?

SIM () NÃO () _____

5. Em que ano concluiu/concluirá ?

6. Tempo de trabalho no município: _____ anos e _____ meses

7. Assinale os fatores que você acha que são determinantes para uma boa organização do trabalho docente:

- () Tempo
- () Estudo
- () Distância do local de trabalho
- () Auxílio da Coordenação
- () Boa relação com os pais

8. Você acha que a ajuda de sua parceira é importante para o bom andamento de seu trabalho?

- () Sim
- () Não

9. De que forma?

- () Colaboração pontuais em atividades mais elaboradas
- () Observações sistemáticas por um colega mais experiente
- () Reuniões constantes entre as duplas

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.