

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

*PERFIL DOCENTE: UM CAMINHO A SER SEGUIDO OU UM CAMINHO A
SER SIGNIFICADO?*

MANOELA SEFRIN BENEDETE DOS SANTOS

PORTO ALEGRE/2011

Manoela Sefrin Benedete dos Santos

*PERFIL DOCENTE: UM CAMINHO A SER SEGUIDO OU UM CAMINHO A
SER SIGNIFICADO?*

Trabalho de conclusão apresentado como requisito obrigatório para aprovação no curso de Pedagogia e obtenção da titulação de Pedagoga com habilitação em Anos Iniciais, Didáticas Pedagógicas, Educação Especial, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, concedido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Doutora Darli Collares

Porto Alegre/2011

Dedico este trabalho:

A cada aluno com que tive o prazer de ter aprendido.

*A cada professor ou colega com quem tive a honra de ter refletido e discutido muitas
questões.*

À minha mãe por, incondicionalmente, acreditar em sua filha mais linda!

À Darli, minha orientadora, cuja paixão no que faz me contagiou.

*À Alice, Ana e Livia pelas incansáveis consultas telefônicas e pela resignificação do
companheirismo.*

Ser professor é permitir e permitir-se. Permite-se!!

Resumo

Esse trabalho de conclusão de curso tem por objetivo compreender as categorias recorrentes nas falas referentes aos professores das séries iniciais, tendo como base os perfis do profissional docente traçados pelo Ministério da Educação e por duas universidades federais formadoras de professores; as análises foram realizadas com base nos estudos de Fernández (1994), Pereira (1996) e Freire (1997). A pesquisa tem o caráter qualitativo na medida em que foram escutadas, por meio de entrevistas semi-estruturadas, formandas do curso de Pedagogia, da UFRGS, para obtenção de tais falas. Ao traçar paralelos entre a fala das entrevistadas e os perfis lançados, pelos órgãos citados, nota-se o distanciamento entre eles em um quesito – a sensibilidade docente – que se evidencia como um marco a ser contextualizado e ressignificado dentro da profissão.

Palavras-chave: Professores. Perfil traçado ao docente. Referências aos professores.

Sumário

1 ERA UMA VEZ... APRESENTAÇÃO	7
2 CAMINHOS PERCORRIDOS: ESCOLHA METODOLÓGICA	10
3 O PERFIL DO PROFESSOR	13
3.1 <i>O perfil do professor através do olhar do Ministério da Educação</i>	14
3.2 <i>O perfil do professor no olhar das instituições formadoras</i>	19
3.3 <i>O perfil e as competências: uma linha muito tênue</i>	21
3.4 <i>A professoralidade</i>	22
4 SIGNIFICAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES... ALGUMAS ANÁLISES	25
4.1 <i>Afetividade do docente com relação ao educando</i>	26
4.2 <i>Feminização da profissão</i>	29
5 NA CONSTRUÇÃO DOCENTE: UM PERFIL	35
REFERÊNCIAS	38

1 ERA UMA VEZ... APRESENTAÇÃO

De fato escrevemos sobre aquilo que nos causa certo desconforto; pois, se algo já está confortado dentro do nosso ser, não se justifica o teor de seu aprofundamento e de sua aprendizagem. Não o desconforto negativo (embora esse também aconteça), mas o desconforto do querer mais, do buscar maiores esclarecimentos e fazer desses novas leituras e reflexões.

Dentro da educação muitas coisas me causam desconforto. Eu sou agradecida por isso e o encaro como um não distanciamento do que acontece, fazendo com que a cada dia o ambiente escolar me suscite algumas acomodações, mas inúmeras desacomodações.

Alguns desses desconfortos chegam a mim como descobertas, outros como negligências, outros como desânimos; com alguns fico aturdida, com outros fico glorificada, com outros sinto-me incapaz, com outros sinto raiva, com outros questiono-me o porquê – o porquê de tais escolhas, o porquê da severidade educacional, o porquê das coisas serem como se apresentam.

Diante tantos desconfortos, é necessário que optemos por um a cada vez, para refletirmos a prática e teoricamente sobre a situação; porém geralmente escolhemos o desconforto que aponta para algo que façamos comparações negativas, de maior intensidade dentro da visão de quem se propõe a escrever.

Por isso, escolho trabalhar em relação à resistência/significações em relação à figura do professor que se apresenta em nossas salas de aula. Resistência/significações que são evidenciadas nas falas dos sujeitos em geral, na falta de apoio e consideração pelo profissional, no descaso com a importância de aliados na educação...

Iniciei formalmente minha caminhada profissional ao ingressar no Curso Normal concomitante ao Ensino Médio, em escola pública estadual, neste município, e busquei aperfeiçoamento ao cursar Pedagogia nesta instituição de Ensino Superior.

Durante os anos em que aprofundava meus conhecimentos na área da educação e refinava meu olhar/pensar sobre a questão, por inúmeras vezes, deparei-me com discussões acerca do aluno e do professor. Porém, percebi que falávamos muito no aluno; aluno que assumia diversas formas de ser e estar na sala de aula/ambiente escolar; e, ao direcionar o enfoque para o professor abordávamos este como sendo um, como se o professor fosse ou tivesse de ser o mesmo em qualquer sala de aula. Pouquíssimas vezes assumimos que a figura

do professor pode, também, ser múltipla e, quando chegamos a este entendimento, torna-se necessário justificar tal posicionamento.

Esse tipo de discurso é questionável em relação à presença do professor, o modo como ele pensa que deva ser ou estar e, principalmente, questiono a concepção de que todo professor é sempre o mesmo.

A pretensão é investigar a existência ou não de um único perfil para figura do professor, e defender que a idéia de generalização dentro da educação é humanamente inaceitável e impossível, ou que, no mínimo, isso não é evidente, o que poderia ser facilmente detectado pelo senso-comum se alguns, nem digo todos, parassem, enxergassem e escutassem a pessoa-professor que está a sua frente.

Há um bom tempo escuto das pessoas na rua e leio na mídia impressa e televisiva uma lamúria em relação aos professores – basicamente dizem que nós somos todos iguais – que só lutamos por aumento salarial, que não educamos as crianças, que faltamos muito ao serviço, que nós, as professoras de hoje, não sabem o que fazer e assim por diante. Dessa forma, buscarei evidências das pluralidades e das singularidades entre os sujeitos que exercem a função de professor; porém, não apenas para reforçar estigmas ou glorificar esses profissionais, mas sim, buscarei elementos para a reflexão que a prática docente exige, tanto por parte de seus atores como da sociedade em geral.

A questão que guia todo o pensar contido nesta escrita é: Quais características do profissional docente estão presentes na fala de formandas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e como se relacionam com o perfil traçado tanto pelo Ministério da Educação, para ingresso na carreira docente, quanto nos perfis traçados por duas universidades federais formadoras desses profissionais?

O trabalho está organizado em quatro seções. Na segunda seção conto um pouco sobre como foi chegar ao meu objeto de pesquisa, lembrando sobre a dificuldade de delimitar o foco da investigação, afastando-me do pensamento amplo para chegar à reflexão de um dos fragmentos da temática em questão.

Explorando e refletindo sobre o perfil profissional dos professores que está posto nos órgãos competentes e veículos de comunicação é que a pesquisa foi fomentada e articulada às formandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio do Sul, ao escutá-las e perguntar-lhes sobre suas memórias referentes aos seus professores de séries iniciais¹.

¹ Utilizo a terminologia séries iniciais, pois todas foram estudantes desta etapa de ensino antes da lei 11.274/06, que outorga a obrigatoriedade do ensino de nove anos na educação básica, fazendo, assim, a mudança de nomenclatura para anos iniciais.

Na terceira seção, intitulada *O perfil do professor*, trabalho com os modelos de perfil traçados por instituições públicas que analisam e regulamentam a profissão, assim como busco elucidar algumas diferenças perceptíveis entre o perfil e as competências profissionais dos docentes, também apresento a professoralidade, termo de Pereira (1996), que pode se configurar como um traço de singularidade no perfil docente.

Na quarta seção, cujo título é *Significações e Ressignificações das memórias... Algumas análises...*, serão apresentadas as importâncias das experiências e do retorno a elas para a construção de novos parâmetros e entendimentos ao longo da vida, bem como a análise e a reflexão sobre as falas das entrevistadas, buscando a compreensão das indicações feitas pelas entrevistadas quando relatam suas memórias em relação aos seus professores, possibilitando uma categorização do que as pessoas têm guardado em suas memórias referentes aos seus professores de infância.

Na quinta e última seção, serão traçadas algumas considerações finais sobre este caminho investigativo, lançando algumas dúvidas e inquietações adquiridas durante a escrita deste trabalho e elucidando outras.

Antes de finalizar a apresentação do que se encontrará nesse escrito, preciso fazer um convite, necessário, pois, assim como Meirieu (2002, p.12), convido “meus leitores e outros a compreenderem um pouco os desafios de uma atividade pedagógica que se expõe, ao mesmo tempo, à prova dos fatos e ao julgamento do público”.

O convite é simples, baseia-se em um exercício rápido e fácil. Peço que fechem os olhos e pensem em um professor, qualquer professor. O que lhes vem à mente?

Agora peço que pensem na escola, na sala de aula; agora se coloquem neste local, enquanto professor (a). O que estão fazendo?

2 CAMINHOS PERCORRIDOS: ESCOLHA METODOLÓGICA

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, mas um modo diferente de olhar e pensar... (Duarte, 2002. p. 140)

Um dos pontos mais difíceis que enfrentei ao longo do processo de escrita desse trabalho foi fazer o dito “recorte” temático. Durante as orientações e reflexões, no Seminário de Reflexão sobre a Prática Docente de 6 a 10 anos, me era dito:

- Mas o que tu queres com isso? Isto está muito amplo, tu não darás conta do mundo! Não há tempo! Tens que diminuir teu campo de pesquisa!

Desde esses primeiros momentos, sabia a respeito do que queria escrever, ou seja, a temática; queria refletir sobre as questões que cercam a identidade docente, porém, sabia que este é um campo muito vasto, com inúmeras possibilidades. Escolhida a temática, era preciso delimitá-la. Então começava o problema; ao longo do semestre vislumbrei várias possibilidades: esmiuçar os entendimentos sobre o que seria identidade e como essa se aplicaria ao docente; explorar como os professores concebiam o “ser professor”; explorar filmes que retratam professores e contrapor a realidade em que nos encontramos; buscar na figura do professor a sua caracterização enquanto docente.

Enfim, muitos pensamentos passaram por minha mente, mas me apeguei a uma: trabalhar com as memórias que um determinado grupo mantinha sobre seus professores de séries iniciais e, a partir delas fazer análises baseadas no que se entende por perfil docente.

Embora tenha consciência de que para operacionalizar uma pesquisa é necessário que se tenha um foco, objeto, muito bem pontuado para que dele surjam materiais e inquietudes para suscitar as análises e as reflexões, também tenho consciência do quão difícil foi chegar a esse foco. Talvez, ao finalizar essa leitura nós tenhamos mais inquietudes do que tínhamos ao iniciá-la; devo expor que se isso acontecer ficarei satisfeita, pois, acredito que todo material teórico serve para nos movimentar dentro de dois lugares.

O primeiro lugar seria aquele do autor, tentando refletir com ele sobre sua realidade, cuja experiência está posta em evidência justamente porque lhe causou tamanha inquietude é que houve a necessidade de compartilhá-la, com os leitores, na tentativa de vislumbrar algumas resoluções/soluções das questões ali explicitadas.

O segundo lugar corresponderia ao seu próprio [do leitor], na tentativa de tomar para si as inquietudes do autor e as transpor para a sua realidade; movimento que deve servir para reflexão e constante aceitação de que dificilmente chegaremos à quietude, pois, pensando na experiência, no estudo sobre os acontecidos, no cotidiano escolar, nas questões que nos colocamos e nos colocam a quietude não poderá aproximar-se, pois, a rede de inquietudes que temos ao nosso redor é tão significativa que não há o porquê desenredá-la completamente.

Ao pensar que dificilmente chegaremos à quietude estabeleço ligações ao pensamento de Paulo Freire que problematizava a questão da inconclusão do ser humano. Freire levantava questões relacionadas à incompletude do ser humano dentro da concepção de que o ser humano não é um ser acabado, estando sempre à procura de algo.

Aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura ..aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a...(FREIRE (a), 1997, p.15/76)

Posso dizer, com tranqüilidade, que compartilho desse pensamento; é com a inquietude residindo na incompletude do ser humano que as indagações se justificam e, demonstrado está, a vontade de saber mais para poder intervir no que está acontecendo.

O referido trabalho trata de uma pesquisa de campo e foi pensado e elaborado por meio de análises documentais, entrevistas semi-estruturadas com formandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aprofundamento teórico sobre a temática desenvolvida. O processo de conhecimento e análise documental se deu concomitantemente ao processo de análise das entrevistas.

As entrevistadas foram escolhidas dentro de duas especificidades: serem formandas do curso e já terem atuado como docentes, pois, corroborando com Duarte (2002, p.143) “alguém do meio, a partir do próprio ponto de vista, tem, relativamente, melhores condições de fornecer informações sobre esse meio do que alguém que observa, inicialmente de fora”. As entrevistas tinham questões já estruturadas e amplas. A partir das respostas obtidas outras perguntas vinham à tona; em média cada entrevista durou cerca de 8 minutos.

Tais entrevistas serviram para embasar as análises feitas sobre o perfil docente que é concebido pelas instituições competentes, assim empregando à pesquisa o cunho qualitativo. Com das escutas pude inferir alguns elementos caracterizadores da profissão docente e assim

pude traçar alguns paralelos que, ora se aproximavam, ora se distanciavam, dos documentos das instituições que normatizam a profissão docente.

3 O PERFIL DO PROFESSOR

Penso que ao elaborar ideias, sugestões e outras demandas direcionadas ao professor, estamos, de certa maneira, delineando configurações para um perfil docente, que julgamos ser o mais adequado ao exercício da profissão.

Os órgãos governamentais competentes à educação, em seus escritos, definem algumas características que seriam pertinentes aos professores em exercício e é, a partir dessas, que a sociedade faz inferências e cria novos rótulos e estigmas em relação ao fazer docente, muitas vezes impondo um jeito de trabalho ou apontando falhas e malefícios em comparação aquilo que se espera.

Essas características são formadoras de um determinado perfil de professor. É através delas que se classificará o docente; não uma classificação visando à melhoria e ao avanço do profissional dentro de seu ambiente de trabalho, mas à classificação segregadora, que simplesmente aponta o erro, exalta as falhas e nada faz para ajudar o professor.

Na investigação, buscando esclarecer sobre o que vem se pensando ou apostando em termos de perfil docente, utilizei três documentos que o retratam. O primeiro, concebido pelo Ministério da Educação, trabalha com dois vértices, um numérico e outro em formato de lista/itens. O segundo consta nas normatizações do curso de Pedagogia desta Universidade e o terceiro apresenta o perfil desejado do egresso do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, ambos esboçam as pretensões dos cursos em relação aos seus formandos ao término do mesmo – essas duas últimas foram escolhidas por serem instituições formadoras de professores e terem um alto índice de desempenho/reconhecimento segundo avaliações externas.

Antes de elucidar o que encontrei nos documentos citados, gostaria de esclarecer os entendimentos em relação ao conceito perfil.

Nos dicionários da língua portuguesa, encontram-se as seguintes significações para a palavra perfil: *contorno; delineamento de algo; silhueta - posição fotográfica em que a pessoa está de lado - conjunto de informações características de uma pessoa ou objeto*, alguns ainda trazem a definição apontando a um *escrito em que se retrata rapidamente o caráter de uma pessoa, ou, descrição de alguém em traços rápidos*.

Em suma, concebo que, perfilar algo seria traçar características básicas, do objeto em questão, condicionadas aos entendimentos de quem está compondo esse perfil.

Sempre que escuto a palavra perfil, remeto o pensamento a características, direcionamentos e representações de algo ou alguém, talvez essa ideia seja errônea, mas é a primeira que me ocorre ao escutar a palavra perfil, e, quando ouço o termo “perfil docente”, logo penso em uma professora ministrando sua aula.

Impossível negar que o perfil é composto por uma série de características que, por determinados motivos, gostaríamos que fossem prementes ao exercício da profissão, como neste caso.

Geralmente o perfil é composto por três esferas conforme aponta Gondim (2002, p. 303). Seriam elas: a esfera cognitiva, a esfera técnica e a esfera comportamental. Na esfera cognitiva, encontram-se elementos voltados à educação formal, como o raciocínio lógico e abstrato, a resolução de problemas, criatividade, capacidade de compreensão e conhecimentos, tudo voltado à execução do objeto em questão; na esfera técnica, aparecem elementos facilitadores à execução do objeto, que seriam o domínio de técnicas diferenciadas para obtenção de resultados do objeto; e a última esfera traz aspectos atitudinais ao perfil, elencando elementos para o melhor convívio dos sujeitos como: cooperação, iniciativa, responsabilidade, motivação, ética, entre outros.

3.1 O perfil do professor através do olhar do Ministério da Educação

Existe, dentro do site² do Ministério da Educação (MEC), um portal/link chamado “Seja um Professor” no qual o ministério orienta sobre a profissão docente abordando temas como o perfil do docente, os requisitos para a profissão, as possibilidades de formação, as formas de seleção, as principais licenciaturas, os programas de incentivo, a carreira e a remuneração. Temas que estão corriqueiramente nas pautas de conversas formais e informais, justamente para tentar elucidar alguns e assim conseguir um maior número de candidatos à profissão.

De tantos temas, detenho-me ao tópico *perfil do professor*, onde as seguintes especificações aparecem, como sendo uma leitura da realidade brasileira:

- A maioria dos professores trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média.

² <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>, acessado em 11 de junho do corrente ano.

- 63,8% dos professores têm jornada em turno único (1.201.299 professores); 30,2% têm jornada em dois turnos (569.251 professores); 6% trabalham em três turnos (112.411 professores).
- 83% dos professores trabalham em escolas urbanas, 15% em escolas rurais e 2%, tanto na área rural quanto na urbana.

Essas especificações aparecem ratificadas pelo censo escolar³ realizado no ano de 2007. Especificações que apontam índices numéricos da profissão.

Neste caso o que questiono é a relação do delineamento de um perfil profissional ao condicionamento de números e estatísticas. Não entrarei nos méritos dos índices apontados, pois os mesmos não remetem ao perfil do profissional professor. Uma das funções do site é oferecer maiores esclarecimentos a futuros candidatos à docência, assim como ajudar estes candidatos a se imaginar enquanto professor.

Penso que com um “perfil” construído sobre valores numéricos as funções elencadas por Gondim não poderão ser visualizadas, o que dificulta a percepção do que seria um perfil profissional, nesse caso específico, o do professor. Analisar números de professores que trabalham em um ou mais turnos, professores que trabalham em zonas rurais ou urbanas ou a média de alunos por sala de aula, não diz muito em relação ao professor apenas aponta índices estatísticos sobre a profissão.

No momento em que um órgão abalizado fornece um perfil numérico em relação a uma profissão da área das ciências humanas, fica evidente a falta de preocupação com o quesito “humanidade” desse profissional. Talvez o perfil apresentado pelo MEC possa ser destinado à profissão e não ao professor como está indicado nos resultados da pesquisa, uma vez que sabemos que a condição de ser professor não está perfilada a índices numéricos.

Durante a pesquisa sobre como o perfil docente se delineava nos órgãos competentes, localizei algumas reportagens que me chamaram atenção. Saliento que, na área educacional, temos várias revistas e periódicos, de grande circulação, que se preocupam em trazer e responder algumas questões de ordem prática e iminentes à sociedade. Entre o material impresso, há a revista Nova Escola, publicada pela Editora Abril, que apresenta os temas em formato e linguagem direcionada aos profissionais da educação.

A reportagem “O novo perfil do professor”, desta revista, entre outras, traz alguns apontamentos em relação ao perfil do professor.

³ O censo escolar é uma pesquisa anual realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) que objetiva um amplo levantamento nas escolas de educação básica do país. O INEP opera com quatro grandes dimensões ao coletar e categorizar as informações: escolas, alunos, docentes e turmas.

Essa reportagem especificamente aborda um estudo (2008) realizado por uma consultoria norte-americana que compilava o que os países com melhor desempenho em Educação faziam para chegar à excelência.

Do estudo, vinte características foram identificadas como fomentadoras ao sucesso educacional, sendo que a revista reagrupou-as e elencou seis características que o professor do século XXI deveria ter, as quais foram exemplificadas com falas de professores que as exercem. Dentre elas estão: Ter boa formação; Usar as novas tecnologias; Atualizar-se nas novas didáticas; Trabalhar em equipe; Planejar e avaliar sempre; Ter atitude e postura profissionais.

Na primeira característica *Ter boa formação*, a professora Mariléa Arruda (apud. Moço e Martins, 2010. p. 48) expõe que logo se deu conta de que *os bons educadores, aqueles que realmente fazem a turma aprender, são os que não param de estudar*. E que começou *procurando textos para ler por conta própria. Levava esse material para a escola e discutia sobre ele com a equipe*. Em sua fala ressalta acreditar na boa formação como caminho para a qualidade do ensino público.

No que diz respeito ao uso das novas tecnologias, a professora Flaviana Meneguelli (op. cit. p. 49), diz que há uma necessidade de aproximar o ensino dos conteúdos ao uso das tecnologias, pois afinal, os alunos estão sendo formados e influenciados por uma cultura digital e sendo assim não há porque os profissionais trabalhem somente com quadro e giz; a professora complementa dizendo que o professor deve entender o processo e se atualizar para assim desafiar seus alunos.

No que tange a busca do conhecimento por novas didáticas (formas de intervenção), a professora Sandra Cavalcanti (op.cit. p. 50) conta sobre sua experiência com os cursos de extensão e formação, em que descobriu possibilidades de novas intervenções para desenvolver junto aos alunos e assim ajudá-los em suas aprendizagens. O que fica de mais importante nessa fala é o fato que a professora sentiu a necessidade de buscar novas didáticas e valorizou os cursos onde esteve.

Relatar sobre o trabalho em equipe ficou ao encargo da professora Patrícia Mullin (op. cit. p. 51), que conta sobre a funcionalidade dessa forma de trabalho em sua escola, citando a troca e o planejamento reflexivo entre os professores paralelos, as reuniões de equipe e com os coordenadores e, ainda salienta que *os pais são outros grandes aliados no processo de ensino e aprendizagem*.

O testemunho sobre o planejamento e avaliação contínuos é abordado pela professora Greicy Silva (op. cit. p. 52), que deixa muito claro a importância de fazer o planejar e o avaliar aliados as observações feitas, seja em relação aos alunos seja em relação ao trabalho desenvolvido em sala.

O último item da reportagem que versa sobre a atitude e postura profissional é explicitado pelo professor Leandro Matos (op. cit. p. 53) que conta seus dilemas de início de carreira quando lecionava a turmas de alunos indisciplinados e como se questionava sobre o prosseguimento ou não da aprendizagem para esses alunos, até que percebeu que seria pelas das vozes dos alunos que os conteúdos poderiam ser abordados e que o respeito e importância depositados em seus saberes e cotidiano seriam fundamentais para os avanços pedagógicos.

As vinte qualidades características de bons professores que foram utilizadas para condensá-las foram extraídas do Referencial para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

O Referencial começa fazendo menção às políticas educacionais feitas em nível do Ministério e Secretarias, mas faz o contraponto de que a implementação e os resultados decorrentes são atributos dos agentes que as efetivam em sala de aula: os professores. Logo em seguida, coloca o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e ressalta que diariamente, devem receber toda atenção para assegurar alunos formados para a cidadania e igualdade de oportunidades.

O Referencial traz alguns excertos do estudo da consultoria norteamericana, estudo também utilizado pela Revista Nova Escola, sobre o porquê dos maiores índices educacionais ocorrerem nesses países⁴. Porém o Referencial, escrito e repensado para as necessidades brasileiras expõe que *por mais diferentes que sejam os seus contextos sociais e sistemas educacionais, bem como a forma como avaliam os padrões docentes, diversos fatores que compõem o perfil de um bom professor são recorrentes entre os países, tais como:*

1. Domina os conteúdos curriculares das disciplinas.
2. Tem consciência das características de desenvolvimento dos alunos.
3. Conhece as didáticas das disciplinas.
4. Domina as diretrizes curriculares das disciplinas.
5. Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem.
6. Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.

⁴ Os países considerados referência em Educação, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Pisa), são: Canadá, Austrália, Bélgica, Finlândia, Hong Kong, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Cingapura e Coréia do Sul, por apresentarem melhor desempenho dos alunos próximos ao término na escolarização básica.

7. Escolhe estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem.
8. Estabelece um clima favorável para a aprendizagem.
9. Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos.
10. Institui e mantém normas de convivência em sala.
11. Demonstra e promove atitudes e comportamentos positivos.
12. Comunica-se efetivamente com os pais de alunos.
13. Aplica estratégias de ensino desafiantes.
14. Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo.
15. Otimiza o tempo disponível para o ensino.
16. Avalia e monitora a compreensão dos conteúdos.
17. Busca aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo.
18. Trabalha em equipe.
19. Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão.
20. Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.

Ao finalizar a lista de vinte características fundantes a um bom professor, o documento expõe algumas estatísticas referentes à baixa procura pela profissão assim como o que levaria a isso. Após algumas análises o documento começa a explicar o que seria a matriz para referência dos exames de admissão na carreira docente, em que lança vários temas gerais e específicos a serem contemplados nos exames de acordo com os PCNs⁵. Os temas gerais são: Direito à educação; Políticas educacionais vigentes; Processo de desenvolvimento humano e aprendizagem; Planejamento pedagógico; Estratégias, abordagens, atividades e recursos pedagógicos; Avaliação pedagógica; Adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades especiais. Os temas específicos são: Leitura e compreensão de textos; Produção de textos (a ser verificada por meio de redação); Ensino de Língua Portuguesa; Conhecimento Matemático; Ensino da Matemática; Conhecimento em Ciências Sociais e Naturais; Ensino de Ciências Sociais e Naturais; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos.

O Referencial para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, também, faz a seguinte colocação:

Vale ressaltar que é uma lista que não se pretende exaustiva, mas sim sinalizar assuntos que se mostraram relevantes para indicar o potencial de um candidato a professor. A idéia é que essa relação de temas sirva como um referencial para ser amplamente discutida por especialistas em formação de professores, pelos gestores das redes estaduais e municipais, por representantes dos professores, enfim, por toda

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - são orientações de referenciais de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal. O objetivo é propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, com uma proposta pedagógica em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor. Os PCN não são uma coleção de regras e sim, um pilar para a transformação de objetivos, conteúdo e didática do ensino, onde é expresso o empenho em criar novos laços entre o ensino e a sociedade.

a sociedade educacional, para se chegar a um perfil de conhecimentos necessários ao ingressante da carreira do magistério. (BRASIL, 2010)

Como o próprio documento expõe a necessidade de se chegar a um “[...] *perfil de conhecimentos necessários [...]*”, destaco um profundo desejo de que a palavra conhecimento tenha grande peso nessa expressão, e, dessa forma, possamos ter consciência de que um perfil não pode ser composto apenas por conhecimento, que são necessárias outras qualidades a ele, como por exemplo, a humanização do trabalho docente – não podemos esquecer que lidamos com sujeitos em desenvolvimento e por isso a renovação de conhecimentos e a proximidade dos sujeitos é importante.

3.2 *O perfil do professor no olhar das instituições formadoras*

Assim como julguei importante tomar conhecimento dos aspectos nominados pelo MEC em relação ao perfil docente, julgo ser necessário conhecer o que as instituições de formação elaboram sobre a mesma temática. Para concretizar este recorte trago excertos do projeto pedagógico que normatizam os cursos de Pedagogia, de duas universidades federais, localizadas no Estado do Rio Grande do Sul: a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e a UFPEL (Universidade Federal de Pelotas).

No Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFRGS, é elaborado o seguinte perfil em relação aos egressos do curso:

A/o aluna/o deverá ser preparado/a para o trabalho pedagógico na docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na docência Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Gestão Escolar, na docência nas matérias pedagógicas na Modalidade Normal e na docência em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. O Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura visa a formação de pedagogos/as que sejam capazes de: investigar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, a partir de uma atuação pedagógica desafiadora e problematizadora; organizar a ação educativa de forma a contemplar a diversidade das crianças e jovens e adultos, e, ainda, instrumentá-las para a inclusão no ambiente escolar e nos contextos sócio-históricos e culturais em que vivem; assumir uma posição docente de forma participante, cooperativa e crítica; elaborar propostas pedagógicas coerentes com os princípios das teorias educacionais contemporâneas; atuar na gestão educacional, especialmente, no planejamento, na administração, na coordenação, na promoção, no acompanhamento, na inspeção, na supervisão, na orientação educacional e na avaliação de processos educativos na educação básica e em contextos educativos não-escolares; investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações

institucionais escolares com a finalidade de planejar, executar, coordenar e avaliar projetos de formação escolar e/ou de educação continuada. Esse/a pedagogo/a poderá atuar em processos educativos escolares e não-escolares e no sistema de ensino na Administração Escolar (diretor ou vice-diretor de escola), Coordenação Pedagógica, Coordenação de Laboratório de Aprendizagem e Assessoria Educacional. (UFRGS/FACED, 2009)

Cabe observar que parte do perfil trata sobre as habilitações que o curso concede a seus egressos e, a seguir lista uma série de itens que giram em torno das competências esperadas e entre elas aparecem tais expressões: elaborar propostas, assumir posições, atuar nas gestões, investigar processos, avaliar, entre outros, o que remete as competências burocráticas do trabalho.

Novamente, se pensa num profissional competente administrativamente, deixa-se de lado, ao menos é o que transparece, o viés humano da profissão. Pouco se elencam perfis, características ou competências direcionadas ao conhecimento humano/social dentro das escolas.

No Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPEL o perfil docente é apresentado da seguinte maneira:

Perfil não é apenas uma descrição de competências, mas uma compreensão da identidade profissional do professor que se constrói historicamente... O perfil desejado do profissional formado em Pedagogia é o de um profissional com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, da dimensão afetiva individual e grupal. O que se deseja é a formação de um profissional profundamente comprometido com a dimensão pública da educação, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades; que use o conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e das comunidades educativas; que investigue e produza conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana dos indivíduos. (UFPEL, 2004)

Dentre a explanação sobre a concepção do perfil do profissional da educação entendida pela instituição, é citado o desafio a ser enfrentado na medida em que este entendimento esteja no âmbito das políticas de formação inicial, continuada e das condições de trabalho e ainda busca-se, para além das políticas,

uma [série] de competências científico-técnicas e sócio-políticas, em que formação e exercício profissional, dialetizando-se, constroem um perfil de crescente qualificação profissional, compreendida na indissociável relação teórico-prática dos fundamentos, princípios e pressupostos epistemológicos, pedagógicos e ético-políticos implicados no trabalho do professor das Séries Iniciais, histórica e

socialmente contextualizado. Tal formação é um processo, com marco histórico inicial, porém sem previsão de "acabamento", já que se trata de um processo continuado. (UFPEL, 2004)

A proposta de perfil apresentado por esta instituição converte seu posicionamento ao viés humano da profissão, diferentemente do apresentado pelo Ministério e pela UFRGS. Na proposta da UFPEL, fica evidente a utilização de competências administrativas ligadas à conduta humanizada pelo professor. A proposta cria espaço para que o professor se sinta agente transformador do meio em que está inserido, sem esquecer-se dos fatores administrativos, mas, também, considerando a educação para além da sala de aula.

O perfil concebido pela referida instituição aborda quatro dimensões a serem consideradas: a teórica, a prática, a político social e a interrelacional.

A dimensão teórica é direcionada ao domínio do conhecimento científico articulado ao trabalho pedagógico-prático, para compreensão dos processos de aquisição, produção e socialização do conhecimento na coletividade fundando-se em fatos históricas, políticas e sociais.

A dimensão prática está ancorada no aprendizado teórico, para *pensar, coordenar, propor, orientar e executar* o trabalho pedagógico.

A dimensão político-social é aplicada na *construção de uma sociedade autônoma e incluyente*, em que a gestão democrática assume um compromisso ético profissional com a concepção sócio-histórica da sociedade.

A dimensão interrelacional aparece aliada ao trabalho coletivo e interdisciplinar entre professores e alunos, possibilitando o entendimento dos sujeitos como seres sociais capazes de interagir afetivamente com os grupos sociais.

Apresentei alguns dos entendimentos em relação ao perfil docente para que ao analisar e refletir sobre as entrevistas que fiz, eu e meu leitor, pudéssemos ter parâmetros para discussões, afinal, parte do que dizemos é reflexo do escutamos, lemos e vivenciamos, por isso a importância de visualizarmos alguns delineamentos feitos sobre o perfil docente.

3.3 O perfil e as competências: uma linha muito tênue

Ao refletir sobre as demandas que comporiam o perfil docente, penso que as características do perfil poderiam ser remetidas, sem delongas, às competências que o profissional deveria ter para executar suas tarefas.

E neste ponto sinto a necessidade de apontar algumas diferenciações entre perfil docente e competências docentes. Competência é um termo muito bem discutido por Perrenoud (1999, p.19), que expressa: “não existe uma definição clara e partilhada de competências. A palavra tem muitos significados e ninguém pode pretender dar a definição.” Este é um termo polissêmico na medida em que diferentes noções teóricas dão significações mais condizentes com seus pressupostos e objetivos em relação aos sujeitos.

Perrenoud considera que para a educação nas concepções sobre competência devam habitar o seguinte pensamento: “são múltiplos os significados de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p.7). Dizendo que sim, os conhecimentos são necessários às competências, mas não é o suficiente, é necessário saber como aplicar o conhecimento nas diferentes situações que nos são postas; a principal questão é o saber-fazer, é detectar as situações e agir sobre elas!

Com embasamento nas intenções de Perrenoud, o que fora citado como perfil docente pelo MEC, poderia e é passível de entendimento diretivo às competências, pois, muito se valoriza o dominar, conhecer, selecionar, organizar, demonstrar, escolher, aplicar, avaliar, entre outras, que seriam tarefas cabíveis à profissão, nos seus âmbitos cognitivo e técnico. Pergunto: onde está o espaço, nesses perfis, para colocar-se como sujeito ativo e transformador da realidade? Os aspectos sociais da profissão não precisam aparecer em um perfil organizado pelo Ministério? Há a valorização desse aspecto dentro da profissão?

3.4 A professoralidade

Ao pesquisar sobre o perfil docente localizei um termo que, creio, pode expressar a singularidade docente presente na ação do professor, na constituição pessoal dele, na sua formação acadêmica, em suas vivências e experiências, nas suas concepções referentes à escola, à aprendizagem, ao aluno, a si próprio, esta singularidade é trazida por Pereira e recebe o nome de professoralidade.

Em sua tese de doutorado, Marcos Villela Pereira (1996, p. 35) utiliza o termo para designar a “diferença que o sujeito (professor) experimenta na produção de si”. Definição que me leva a pensar no perfil docente enquanto cognitivo, técnico e comportamental, pois, com a possibilidade de o sujeito fazer a diferença por meio da experimentação a união de seus conhecimentos cognitivo e técnico serão necessários para que sua atitude seja experimental. As três esferas abordadas por Gondim poderão comungar-se para que a experimentação resulte como diferença na ação docente.

Com o decorrer dessa investigação e do aprofundamento teórico insisto em apontar que não existe um único modo de ser professor, mas sim que, existem vários modos e esta constituição está vinculada a sua formação enquanto sujeito: suas crenças e seus valores, suas concepções ideológicas, concepção de homem e de sociedade, sua formação, suas metodologias de aprendizagem e experiências de vida.

Destaco o exposto por Pereira quando diz que *“para fugir da captura pelo estereótipo formal, do identitário, é cada vez mais fundamental assumir o risco da experimentação de si...”* (op. cit., p.16), vislumbro aí, não somente o *risco da experimentação de si*, mas a ousadia da experimentação da/na aprendizagem, do aluno, da escola, dos outros professores; a partir do momento que um se autoriza a experimentar, possivelmente, outros o observarão e poderão autorizar-se a experimentar também.

Tenho fé que a única forma de demonstrar as diferenças, os vários modos de ser professor é justamente se permitindo mais, e não somente isto, é necessário permitir também. Se for por meio da experimentação que a fuga dos estereótipos é possível, temos que lembrar e assumir esta postura ao planejarmos as aulas para os nossos alunos, para que eles, (o quanto antes) desde cedo, possam fugir de determinados estereótipos e tornarem-se cidadãos do mundo.

Talvez exista um perfil docente, que sirva para estereotipar a figura do professor, e talvez decorra desse fato as inúmeras divergências no campo educacional. Precisamos pensar na utilidade desse perfil para a construção do professor; precisamos analisar como esse perfil é enfrentado dentro das escolas e no meio da sociedade; precisamos refletir se o perfil moldado nos “como” dar aulas e nas “receitas” metodológicas se mostram eficazes ou são mais um na imensidão de possibilidades; precisamos compreender que não é porque existe um perfil que o professor não pode diferenciar-se, criando e recriando sua atuação como sujeito que é.

Concordo quando Pereira expõe que

[...] estou entendendo que a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si... a professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. [...] a professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é identidade... (1996. p. 35/56)

O que fazemos em sala de aula, a maneira como nos comportamos, o modo como nos dirigimos aos alunos, a forma como expomos conteúdos, a forma como nos vestimos, enfim, o nosso modo de ser cotidiano junto a turma não é algo estudado ou pensado, é algo espontaneamente expresso por nós, e estas expressões estão sujeitas a reviravoltas, de acordo com as experimentações e ressignificações que chegam a nós, também, cotidianamente; por isso quando Pereira escreve que “*professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente*” eu me sinto tranqüila, pois, com esta concepção é impossível acreditarmos em um único modo de ser professor. E esta impossibilidade de credo garante a importância da nossa profissão.

Importância no sentido de construção e singularização do nosso espaço enquanto professores, pois, se a professoralidade fosse mero adjetivo padronizado há muito teria se trocado/substituído o professor humano por uma máquina enquadrada no perfil docente que se deseja e com isso a eficácia do sistema educacional estaria garantida. Será?

4 SIGNIFICAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES... ALGUMAS ANÁLISES...

Muitos teóricos defendem que é por meio da experiência/experimentação que o conhecimento se concretiza. É experienciando e revivendo a experiência que as ligações e conexões com os saberes formais irão se delineando e aprimorando o conhecimento em si.

Na necessidade de compartilhar essa idéia é que busquei entrevistar algumas formandas em Pedagogia para questioná-las sobre o perfil docente. Com isso, busco saber que lembranças elas mantêm daquela época, e especialmente num momento em que começam a ocupar o lugar de docente, podendo ter marcas/significações de ambos os papéis exercidos, ou seja, discente/docente.

Ao analisar as falas obtidas nas entrevistas pude inferir duas categorias comuns a todas: a afetividade do docente com relação ao educando e a feminização da profissão. Cabe ressaltar que ao iniciar as entrevistas, onde explicava do que se tratava e porque eu as estava fazendo, as entrevistadas me olhavam com certo desconforto e com pesar me diziam que não tinham muito para contribuir, que pouco ou nada lembravam. Quando eu as tranquilizava dizendo que o que lembrassem seria relevante, pois, por algum motivo, ainda era vivo em suas lembranças, deixavam transparecer um “tudo bem”. Ao mesmo tempo, esboçavam resistência por acharem que eu ficaria incomodada com os resultados, algumas chegaram a verbalizar essa impressão.

No entanto, suas respostas contribuíram enormemente para a elaboração desse trabalho. Ao conversarem comigo, de maneira dialogada e não seguindo um protocolo, lançaram-me várias possibilidades de análises. Penso que a resistência ou desconforto em apoiarem-se nas lembranças já adormecidas causa medo/receio por movimentar, novamente, situações que resguardamos por motivos diversos.

A escolha pela entrevista voltada às memórias do tempo escolar consiste na veracidade que pode estar contida nessas lembranças.

Maria Bingemer (2009, p.1) ao explicar sobre a memória faz uma colocação assertiva, ao utilizar uma citação do filósofo Martin Heidegger quando diz que “a memória é o recolhimento do pensar fiel” reportando que uma vez, ao narrar fatos ou episódios já acontecidos, a tendência é expor aquilo que classificamos como conteúdo digno de ser refletido e recordado e, por isso, a memória passa a ser tão singular, pois ela é condição de possibilidade para a cultura, a civilização e as construções humanas.

Acredito ser este o grande “trunfo” da memória; todo fato passado que é narrado é condição para o sujeito afirmar-se cada vez mais como agente histórico e social já que contribui para a construção da história com fatos reais e, assim, intervém de um lugar vivido e conhecido e, é assim que o conhecimento passa de geração em geração.

Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto. Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o com-texto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico [...] (GADOTTI, 2003, p.48)

Conforme já mencionado, infiro duas categorias pela análise das falas das entrevistadas: uma delas referente à afetividade do docente com relação ao educando e a outra relacionada à feminização da profissão.

4.1 Afetividade do docente com relação ao educando

Interessante constatar que um dos fatores primordiais como quesito à lembrança estão ligados à afetividade. As entrevistadas deixaram isto muito evidente ao falar, pois todas de uma maneira ou de outra trouxeram a sua fala questões ligadas à afetividade. A afetividade próxima ao carinho, à atenção e à afetividade próxima ao cuidado, ao querer bem o aluno...

Segundo Gadotti (2003, p. 49) *só aprendemos quando colocamos emoção no que aprendemos. Por isso é necessário ensinar com alegria.* Muito se vê professores “dando aulas” repletas de conteúdos listados previamente sem a preocupação do conhecimento da realidade dos alunos, ignorando a primazia do contato; posto que ensinar é um processo que envolve seres humanos e como tal, depende da interatividade das relações entre eles e das redes advindas da interação dos conhecimentos. É necessário que o aprendizado se de para e com os sujeitos. Com pesar, pouco se vê alunos e professores interagindo, trocando vivências e experiências, abrindo espaço para aprendizagens significativas, fazendo com que a escola tenha VIDA. Vida no sentido de participação, envolvimento e transformação de todos os sujeitos envolvidos.

A entrevistada 1, quando questionada sobre o que se lembrava dos professores de séries iniciais rapidamente diz que lembra da falta de intimidade e durante toda sua fala isso ficou evidente:

Falta de carinho, falta de, talvez por eu ser muito tímida eu senti a professora num topo aqui e eu lá em baixo, como se eu não tivesse acesso a isso, não é que nem as crianças de hoje em dia que há uma intimidade maior, existe um número menor de barreiras entre as crianças e os professor.

Acrescentou, ainda, que lembrava mais da professora da 4ª série porque ela *era muito gentil* e guardou essa *coisa afetuosa, e as outras não eram tanto por isso dessa eu me lembro com mais carinho...*

Seja pela presença da afetividade, seja pela falta dela, é um ponto que aparece nas falas e, é um ponto que merece destaque, pois, hoje, tem-se consciência de que é preciso criar vínculos com o aluno para, a partir dessa ligação, aproximá-lo de todas as redes de conhecimentos possíveis à escola.

A entrevistada 4 também faz menção à memória vinculada à lembrança afetiva e como esta é posta em comparação as demais:

A professora da 2ª série tinha um jeito bem especial de falar, era bem querida, bem meiga, a gente acaba sempre fazendo comparação... Saí de uma 1ª série com a professora de tal forma [ela acabava sendo insensível a minha dificuldade de aprendizagem, fazendo diferenciações orais] e fui pra 2ª com uma bem mais meiga...

A entrevistada 2 diz que a *afetividade era maior* [em sua época de escolarização inicial], *a gente tinha mais contato com os professores, eles se envolviam mais, se preocupavam mais, era mais divertido*. Complementa fazendo referência às professoras que tivera no Jardim de Infância.

As duas eram uma mais querida que a outra, a gente fazia festas, a roda, eu lembro muito da roda, que a roda tinha todos os dias, e era sempre um momento assim, especial, conversava, dava atenção pra todos, essa questão assim do olhar do professor pra ti, par tua vida, dando importância pra ti, acho que isso é uma coisa que me marcou; que depois foi se perdendo, né!? [...] Acho que os professores vão se distanciando, foram, pelo menos comigo foram se distanciando, assim, até na 4ª série mesmo, já não, não, não era o mesmo relacionamento, a professora já era bem mais focada nos conteúdos, em desenvolver a aula, não tinha muito espaço pros alunos, pra trazer assim questões da vida, cotidiana, assim, não tinha...

Nota-se que a lembrança afetiva da época escolar é muito presente. Ela está intimamente ligada ao condicionamento do ser aluno, a memória afetiva surge com um tom de

nostalgia, ora apontada aos êxitos vividos na época e recompensados com afeto, ora apontada às dificuldades vivenciadas sobressaltadas com a falta de afeto.

Paulo Freire (2001) acreditava que um dos aspectos fundamentais para a construção da aprendizagem girava em torno da amorosidade, não a amorosidade condicionada ao *laisse faire*, mas, a amorosidade ligada ao respeito pela condição do próximo.

Dizia ele, “*mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar*” (FREIRE, 2001, p. 38), é preciso criar um espaço favorável a aprendizagem, esse ambiente favorável não condiz nem com a rigidez nem com a condescendência, esse ambiente favorável é criado a partir da negociação, do envolvimento coletivo e do comprometimento de todos.

A entrevistada 3 evidenciou o sentimento de afetividade ao referir-se sobre as aulas de reforço que a professora ministrava aos sábados, após perceber as dificuldades que já trazia da escola anterior, fato que, segundo o relato, a motivou, incentivando-a a interessar-se e melhorar seu desempenho, modificando os resultados quantitativos apresentados até então.

Corroborar a essas análises o exposto a seguir:

O sentido, ou um dos sentidos principais, que me motiva a tratar este tema é sublinhar a importância da *relação* em tudo o que fazemos na nossa experiência existencial enquanto experiência social e histórica. [] Da importância das relações entre as pessoas, da maneira como se ligam – a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta. As relações entre educadoras e educandos, entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis. (Freire, 2001; p. 68)

Freire (op. cit.) ainda faz uma reflexão muito assertiva ao combinar a amorosidade com o processo de aprendizagem: procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem...

Esse trecho evidencia o porquê de ser fundamental a aproximação professor-aluno, pois, além de trazer para o convívio da sala de aula aspectos humanos “nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa interação na realidade a curto e a longo prazo” (FREIRE, 1997, p. 53).

Que fique claro que não abordo a afetividade como mero carinho, mas sim como a inter-relação entre professor e aluno, onde, a partir desse vínculo tanto aluno quanto professor

se sentirão convidados a participar do processo de aprendizagem, experimentando e proporcionando experimentações aos demais.

Freire (op.cit., p. 53), mais adiante no seu texto coloca que “as educadoras e os educadores deste país tem muito que ensinar, ao lado dos conteúdos, aos meninos e meninas, não importa a que classe a que pertençam” e dou especial importância a esse trecho, pois acredito, que os conteúdos são necessários ao cotidiano escolar, mas a amorosidade é indispensável.

Em suma, as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também. (op. cit., p. 55)

Ainda remetendo ao estudo em Freire (1997) destaco a importância da convivência amorosa entre alunos e professores, para assim construir uma escola com base nos aspectos históricos, sociais e culturais que serão indicadores para a construção de uma educação para a prática da liberdade, respeitando a autonomia e a dignidade, tanto do professor, quanto do aluno. Amorosa no sentido de respeito, de assumir o outro como sujeito transformador e realizador de suas convicções.

4.2 Feminização da profissão

Alguma vez já ouviu alguém contar sobre seu professor das séries iniciais? Tenho quase certeza de que responderá não! Eu nunca tive um professor nos primeiros anos escolares, tampouco conheço alguém que o tenha tido. Lembro-me de ter poucos professores homens, e esses poucos estavam distribuídos na etapa da escolarização que é dividida por áreas do conhecimento e, pelo que me recordo desses poucos, muitos eram professores de educação física.

A questão é que isso se evidenciou, também, nas entrevistas; umas expuseram que somente tiveram professoras, outras nem empregaram uma frase para a diferenciação de gênero, simplesmente utilizaram-se de desinências da língua portuguesa para marcar a diferença dele:

Sim, nunca tive um professor [nas séries iniciais], o primeiro professor foi só na 6ª série, e foi um evento a parte, né! Porque todo mundo fica... é diferente, né!? Sempre foram professoras... (ENTREVISTADA 2)

Eu só tive professoras nos meus anos iniciais. (ENTREVISTADA 3)

Eu lembro de como eles, elas eram, eram mulheres ... eram todas senhoras, não tinha nenhuma jovem... (ENTREVISTADA 4)

Por vezes ao perguntar fazia menção aos professores e, principalmente, a entrevistada 4, evidenciava que somente tivera professoras.

Com a reflexão sobre seu trabalho psicopedagógico com mulheres adultas, Fernández (1994) faz importantes considerações sobre o papel que a mulher assume socialmente através de preceitos históricos.

Os modos de ser homem e mulher são construções históricas, culturais e sociais; a masculinidade e a feminilidade são evidenciadas de acordo com as construções de um determinado grupo em uma determinada sociedade. Na cultura ocidental, tais manifestações são evidenciadas, também, na escolha das profissões, como afirma Rabelo:

As “marcas” de gênero repercutem em todas as atividades e em todos os espaços sociais em que a pessoa interage. Tais condicionamentos podem interferir nas escolhas que esse indivíduo terá que fazer durante a sua vida, inclusive na opção profissional. (2007, p. 60)

Fernández (1994, p. 11) aponta que “o ensino sobre o que é homem e o que é mulher não consta no currículo da escola, mas o ocultamento, a desmentida, a omissão da identidade, penetram através do não-dito”. Não é necessário explicar às crianças como é ser homem e como é ser mulher, eles aprendem isso no cotidiano ao verem seus adultos agindo de determinadas formas, reforçando a diferenciação de gênero.

A mulher, desde muito cedo, foi (é) tolhida por sua sexualidade, inicialmente pelo desconhecimento de seu próprio corpo e por coibição de falar sobre ele. Posteriormente pela condição de reprodutora e após pelo status de cuidadora. Essas marcas vão diretamente contribuir para a história do conhecimento feminino e masculino, e irão desencadear a predominância feminina no campo educacional profissional.

Para elucidar as tendências das escolhas profissionais, relativamente condicionadas ao gênero e que habitam as decisões femininas, considero ser necessário contar, rapidamente⁶, um pouco da história educacional da mulher e de sua inserção na profissão docente.

A instrução feminina passou a ser reconhecida (como necessária/como possível) muito tempo após a educação masculina chegar à sociedade. Tal reconhecimento evidenciou algumas restrições, por exemplo, às mulheres era permitido o ingresso somente na escola primária, havia a intolerância à coeducação, e os tutores educacionais deveriam ser do mesmo sexo que seu aluno. Essas restrições também serviram para a entrada feminina na carreira docente, visto que os tutores eram homens e que com a entrada de mulheres na escola seria necessário ter tutores femininos para atendê-las. Quando as instituições para preparação às práticas docentes (as conhecidas escolas normais) foram concretizadas, o investimento feminino foi muito acentuado. No princípio, as escolas normais trabalhavam com a coeducação, porém com o tempo a predominância feminina foi soberana. A procura feminina por esse tipo de ensino justificava-se pela possibilidade de profissionalização e para algumas pela possibilidade de avanço cultural.

Com algumas das correntes de pensamentos corroborando com a idéia de que a mulher seria a melhor opção ao ensinamento, pois, biologicamente, pelos seus dons maternais teria um maior e melhor contato com as crianças, uma vez que a educação primária entendia a escola como uma extensão dos ensinamentos caseiros, a sociedade passou a considerar a profissão docente primária como algo vergonhoso para o homem exercer, fazendo com que os homens se retirassem do exercício da profissão.

A questão da imagem do ser mulher estar vinculada à imagem do outro é tão antiga quanto a bíblia, pois, é nela que a primeira dependência feminina aparece: é da costela do homem que a mulher surge.

Com a forte influência da igreja católica o papel da mulher na educação se solidificou mais, pois, “de uma forma velada, o controle da sexualidade feminina justificaria, daí por diante, que mulheres trabalhassem com crianças, num ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato com estranhos - especialmente os do sexo oposto” (BRUSCHINI & AMADO, 1988, p. 5).

Já no início do século XX, a consagração das diferenças sexuais reforçou os estereótipos e as ordens já estabelecidas, fazendo com que os currículos educacionais que atendiam a mulher fossem elaborados de acordo com as especificidades femininas, ou seja,

⁶ Digo “contar rapidamente”, pois a história da inserção feminina dentro da escolarização e da profissionalização é longa e cheia de episódios, que merecem muita análise e reflexão, porém não é o intuito deste trabalho.

centrando os conhecimentos no cuidado ao outro, preparando-as ao trabalho na educação e na saúde.

Mesmo após a abertura dos cursos secundários e superiores às mulheres o grande número de ingressos femininos nessas duas áreas somente reforçou mais o estigma de que a mulher deve trabalhar naquilo que já nasceu sabendo: cuidar do outro, o que leva a concepção de que ser professora não é profissão e sim vocação com indícios de sacerdócio.

Basicamente, falar em vocação com indícios no sacerdócio é dizer que as mulheres ao trabalharem na educação por “vocação”, a remuneração digna e as condições de trabalho não necessitavam de entrar em pauta, pois, o sacerdócio não implica em retornos financeiros e materiais; as mulheres professoras se satisfariam com o prazer em ensinar, ficando os ganhos financeiros e materiais em segundo plano.

As autoras Bruschini & Amado (1988, p. 7) esboçam esse teor de pensamento:

Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural” [...]. Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira.

Assim como Rabelo (2007) expressa que a busca pela profissão procura unir as necessidades da sociedade com algo que a torne prazerosa - prazer vinculado ao dever cumprido por seus laços emocionais - complementa que por isso a associação da profissão docente é vinculada a vocação, para que a profissão seja encarada como um dom para que a compensação financeira não esteja atrelada ao prazer remetido em seu exercício.

Essa visão de vocação e de despreensão em termos de ganhos fez com que, cada vez mais, o homem se afastasse da profissão docente, pois, uma das marcas atribuídas ao homem seria o sustento da família e, este não seria possível com o salário de professor!

Retomando a associação feita da mulher em relação ao seu “dom” em aproximar-se do outro e assim prover-lhe atenções e cuidados necessários, Fernández (1994, p. 108) expõe que “é lógico, então, que na medida em que as mulheres se reconheçam somente em função de outros (seus filhos ou seus maridos) lhes seja difícil chegar à crítica, capaz de posicioná-las no lugar de transformadoras de si mesmas e das coisas que as rodeiam.”

É sabido que a presença feminina é numerosa nas salas de aula que correspondem aos primeiros anos escolares, o que não se pode é considerar este dado como natural. Há a necessidade de problematizar e entender esse fato, para poder agir sobre ele. Bruschini e Amado dizem que

ao se dar conta de que o magistério não é uma vocação ou um “chamado”, ao qual se atende por ser mulher; ao perceber que o magistério é uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação e competência e espírito de classe, mas à qual, em contrapartida são devidas boas condições de trabalho e remuneração compatível, somente então a professora poderá agir como profissional, buscando o aprimoramento de sua formação, reivindicando melhores condições de trabalho, enfrentando a relação com os alunos com afeto, mas sem o disfarce do amor e pleiteando salários mais justos[...] (1988, p. 11).

Fernández complementa a necessidade de articulação histórica à prática feminina na docência expondo que “na medida em que, como mulheres ensinantes, conseguirmos reconhecer e analisar este "sintoma", poderemos encontrar soluções alternativas” (1994, p. 109).

Outra importante colocação que Fernández faz em relação às posições que homens e mulheres assumem de acordo com sua subjetividade é relacionada aos êxitos e suas consequências:

[...] Recordemos as observações de Piaget de que os meninos, nos jogos, preocupam-se mais com as regras, ao passo que as meninas preocupam-se mais com as relações, freqüentemente à custa do próprio jogo. Nisto há coincidência com os estudos de N. Chodorow de que a orientação social dos homens é posicional, enquanto que a das mulheres é pessoal. Na competição pelo êxito, os homens confirmam o sentido da sua subjetividade quando demonstram que, comparados com outros, eles ocupam uma posição superior. Ao contrário, as mulheres confirmam seu sentido de subjetividade quando demonstram que podem manter o valor de suas relações harmônicas com o resto, ainda que isto signifique alterar seus juízos, por deferência à opinião dos demais. (1994, p. 133)

Finalizando as reflexões em torno da feminização da carreira docente, trago um excerto do artigo de Bruschini & Amado (1988, p. 11), onde elas fazem um alerta muito consciente da situação da mulher dentro da carreira docente e que, a meu ver, cabe perfeitamente nos dias atuais, mais de duas décadas depois:

Se a condição feminina explica o discurso da vocação e se este encobre, como um véu, as condições concretas em que se efetua a prática pedagógica, levar em conta as relações de Gênero talvez contribua para levantar sua ponta... O que torna tão urgentes tanto a denúncia do descaso dos (as) educadores (as) para com a questão da subordinação de gênero, quanto a tomada de medidas para aproximar os estudos nas duas áreas é a percepção de que as professoras são o maior instrumento, através de

sua prática em sala de aula, para a perpetuação dos mesmos mecanismos que reproduzem as desigualdades de gênero e reforçam o padrão submisso nas meninas e autoritário nos meninos.

Um alerta direcionado a nós professoras que sim, de certa maneira, ajudamos a perpetuar o estigma existente na docência, de que esta é uma profissão feminina; muitas de nós ainda não reconhecemos o valor que temos diante a sociedade, aos alunos, a si própria e sem esse reconhecimento não ocorrerão avanços para a transformação social. Assim como somos o maior instrumento de perpetuação também podemos ser o maior instrumento de transformação.

5 Na construção docente: um perfil

Concordo com Paulo Freire sobre a incompletude do ser humano. É nessa incompletude que justifico as inquietações e as buscas por respostas que aqui se apresentaram, se findaram e nasceram. É na incompletude que o ser humano se encontra enquanto participante da coletividade podendo auxiliar na transformação e diferenciação da sociedade e do contexto em que está inserido. Acredito que no constante movimento de procura o ser humano enraíza sua educabilidade e assim permanece ao longo da vida: colocando sua capacidade de aprender em uso.

Pensando na incompletude do ser humano respondo à pergunta título: o perfil docente deve ser um caminho a ser significado! Acredito que o perfil docente começa a constituir-se no momento em que o sujeito opta pela profissão professor e que o mesmo perfil será constituído por toda sua vida, mesmo quando o sujeito professor deixar de atuar em sala de aula. O perfil docente não se finda à escola, ele se estende à sociedade, pois a educabilidade do eu e do outro não se dá somente na escola, ela se dá na convivência cotidiana, na relação estabelecida entre o sujeito e o meio.

O perfil precisa ser significado de acordo com as experiências de cada professor, conforme suas vivências e inquietudes, de acordo com suas concepções, para e com seus alunos; e principalmente, ele é significado a todo instante! O perfil docente necessita ser composto por seus agentes na multiplicidade em que estão inseridos.

Reafirmo que apontar o perfil de algo ou alguém está intimamente ligado aos entendimentos de quem o está compondo, assim, como acredito que traçar ou indicar perfis não é problemático; problemática é a leitura que nós fazemos desses perfis. Tendemos, ao tomarmos conhecimento de uma listagem de itens perfiláticos, a olhar somente a eles, a olharmos o monte de itens; esquecemo-nos de nos colocar enquanto sujeitos reflexivos nele e aí surgem a divergência entre a instituição do perfil e a aceitação dele no meio a que é proposto.

Saliento que me surpreendi com o direcionamento afetivo presente na fala das entrevistadas. Todas fizeram menção a este quesito, fosse pela presença dele ou por sua falta, ele esteve presente na constituição das memórias ouvidas. Evidência que auxilia a reforçar a importância do vínculo que um professor pode estabelecer com seu aluno, não somente um laço de carinho (que também é importante tanto quanto qualquer outra coisa ação), mas o

vínculo de reciprocidade, onde ambos se sintam convidados a aprender e a ensinar. Afetividade condicionada ao reconhecimento do outro como sujeito participante, aprendente, ensinante e transformador do contexto que está ao seu redor.

Penso que, enquanto professores, somos caminho para a construção de um novo significado e de novos entendimentos à educação; que enquanto mediadores do processo educativo somos possibilidade para a nova significação da sociedade e dos contextos nela existentes, daí a importância do caráter de humanização imprescindível na tentativa de formular ou autorizar as experimentações do perfil docente. Formulações, por parte dos órgãos competentes à função, que abram espaço para as singularidades da profissão, que criem condições para que a professoralidade aconteça, para que então o sujeito professor se sinta autorizado a experimentar, a criar e recriar suas práticas educativas.

Construir este caminho e possibilidade é emergente, pois é nele que abrigamos, diante do horizonte, o alicerce da construção da condição propriamente humana. É nesta construção que, ao menos, a minha prática educativa é alimentada. Não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas e a eterna necessidade de vir a ser do que o lampejo no olhar dos educandos e educadores quando se descobrem sujeitos humanos capazes de contribuir para e com o seu grupo. Lampejo que se torna mais significativo quando conquistado através da luta pela melhoria e pela não aceitação do que nos é apresentado.

Philippe Meirieu (2002) em seu livro *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: A coragem de Começar* faz importantes considerações sobre a profissão professor, a necessidade de contextualizar e acolher o educando sob sua própria ótica, a urgência de relacionar a escola com a vida dos educandos e dos educadores, a contradição existente entre os pensadores da educação e seus efetivadores, entre outros aspectos de igual relevância. O que destaco nesse momento é a passagem de seu título que diz “a coragem de começar”, creio que essa colocação resume, substancialmente, tudo que venho expondo e refletindo, creio que tudo é possível contanto que haja a vontade e a coragem para começar. Não a coragem apenas para o embate aberto, mas a coragem de também mostrar que se pode fazer diferente, que há outras formas de se chegar a um objetivo comum, que não é preciso padronizar para todos serem aceitos. Penso que na coragem reside o ânimo para o enfrentamento oculto com o próprio receio, quem aposta na coragem, aposta na própria possibilidade de mudança.

Posso afirmar que muitas inquietações estiveram presentes ao longo do processo de escrita deste trabalho, também posso assegurar que algumas foram adormecidas e que muitas outras surgiram. Quero esclarecer que esta é uma temática muito discutida, refletida e

problematizada, mas também é uma temática que não se esgota! Precisamos, cada vez mais, trazer novos olhares, novas concepções, novas inquietações, para as problematizações sobre a nossa (a minha e a tua) profissão, podemos trazer as antigas também, o que não podemos é adormecer o nosso desejo de mudança.

Ao iniciar a escrita expus que se acabássemos essa leitura com mais inquietações do que quando a iniciamos eu ficaria feliz, pois quero mudar essa posição. Espero que ao chegar até aqui tenhamos mais inquietações do que antes, mas que elas sejam novas inquietudes, que cada brasa inquietante seja repleta de fagulhas capazes de atingir grande parte das pessoas que estejam nos rodeando para que o movimento contínuo de formação e reflexão em nossa profissão não se esgote.

Finalizo esse trabalho, depois de tantas considerações, permitindo-me lançar outras questões para reflexão: Por que há a necessidade de um perfil docente? Será que há tal necessidade? Quem se utiliza dele? Quais suas finalidades? Se o professor não se encaixa no “perfil” o que fazer? É necessário que se faça algo? A quem pertenceria essa função? Se o perfil docente não condiz com o que acontece na prática, onde está o equívoco, no delineamento do perfil ou no professor que não o legitima? O espaço para o novo fica onde?

REFERÊNCIAS

BINGEMER, Maria Clara L. **Da importância da memória**. 2009. Disponível em: <http://www.jornalhoraonline.com.br/coluna.php?id=3136&t=colunas>. Acesso em: 17 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente** - Documento para Consulta Pública. 2010. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/matriz.pdf>. Acesso em: abril. 2010.

BRUSCHINI, Cristina. & AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o Magistério**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/712.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2011.

CARLOS, Lúcia Cardoso. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas: 2004. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/documentos/pedagogia%2Bpp.pdf>. Acesso em: maio 2011.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, 2002, n.115, p.139-154.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 3ª edição.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 577 p.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. **Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários.** Estudos de Psicologia. Natal: 2002. v.7, n.2. p. 299-309.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a Coragem de Começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOÇO, Anderson & MARTINS, Ana Rita. **O novo perfil do professor.** Revista Nova Escola: São Paulo, ano XXV, n. 236, p. 46-53. Out/2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/novo-perfil-professor-carreira-formacao-602328.shtml>. Acesso em: 11/6/2011.

PEREIRA, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor.** São Paulo: PUC, 1996. 298 f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo).

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RABELO, Amanda O. **O gênero e a profissão docente: impactos na memória das normalistas.** Revista Ártemis. Jun. 2007 v.6, p.58-67.

UFRGS/FACED. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedagógico%20Certificado.pdf>. Acesso em: maio 2011.