

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**TESE DE DOUTORADO**

**TRABALHO, PROFISSIONALIDADE E ESCOLA NO DISCURSO DAS  
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Liliana Soares Ferreira**

**Porto Alegre, abril de 2006.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL -UFRGS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO, PROFISSIONALIDADE E ESCOLA NO DISCURSO DAS  
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Liliana Soares Ferreira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito do Doutorado em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado.

Porto Alegre, abril de 2006.

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

**F383t Ferreira Liliana Soares**

**Trabalho, profissionalidade e escola no discurso das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental / Liliana Soares Ferreira. – Porto Alegre : UFRGS, 2006.**

**f.**

**Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006, Porto Alegre, BR-RS. Orientação de Carmen Lucia Bezerra Machado.**

- 1. Discurso pedagógico – Professor – Ensino fundamental.**
- 2. Trabalho – Prática pedagógica – Escola – Análise do discurso – Professor. I. Machado, Carmen Lucia Bezerra. II. Título.**

**CDU – 371.124:801.73**

---

**Bibliotecária Maria Amália Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449**

Porto Alegre, abril de 2006.

## ESCLARECIMENTO

Esta tese foi concebida e desenvolvida na linha de pesquisa **Trabalho, Movimentos Sociais e Educação**, dentro da temática de um projeto mais amplo, denominado “A Formação de Professores no MERCOSUL – CONE SUL”, que conta com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Projeto aborda princípios, objetivos e perspectivas na formação de professores dos diferentes níveis de ensino e, nele, trabalham professores-pesquisadores do Brasil, da Argentina, do Chile, do Paraguai e do Uruguai, tendo como coordenador o Prof. Dr. Augusto Nivaldo da Silva Triviños e, como vice-coordenadora, a Prof. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. Augusto Nivaldo da Silva Triviños  
Coordenador do Projeto

Prof. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado  
Vice-coordenadora do Projeto

LILIANA SOARES FERREIRA

TRABALHO, PROFISSIONALIDADE E ESCOLA NO DISCURSO DAS  
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito do Doutorado em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado.

---

Prof. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado - Orientadora - UFRGS

---

Prof. Dra. Regina Varini Mutti – UFRGS

---

Prof. Dr. Augusto Nivaldo da Silva Triviños – UFRGS

---

Prof. Dra. Beatriz Terezinha Daudt Fischer – UNISINOS

---

Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer – UNIJUI

À Fernanda, Augusto, Marcos, Flávio e Elvira, meus companheiros em todas as batalhas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ampararam, desafiaram e revelaram pontos de referência para eu não me perder nos caminhos nem sempre tranquilos de uma pesquisa.

Alguns nomes gostaria de citar, por sua relevância e constância durante toda a realização da pesquisa. Assim, agradeço:

- à Prof. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado, minha orientadora e amiga, por sua capacidade de dissipar as névoas que criei ou que me foram criadas, apontando-me os trajetos mais lúcidos;

- às professoras-interlocutoras, que dedicaram tempo para a participação na pesquisa, pelas contribuições e amabilidade;

- aos professores que integraram as bancas de defesa do projeto e da tese, pelas contribuições para o redirecionamento do meu trabalho:., Dra. Regina Varini Mutti, Dr. Augusto Nivaldo da Silva Triviños, Dra. Beatriz Terezinha Daudt Fischer, Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer.

Embora o amor não se agradeça, gostaria de citar as pessoas que estiveram cotidianamente sendo estímulo e força para eu não desistir, apesar das adversidades: meus filhos, Fernanda e Augusto; meu esposo, Marcos; meus pais, Elvira e Flávio.

A todos, meu agradecimento.

É este um dos aspectos pelos quais a pesquisa se torna pesquisa: nos laços, no apoio e nas vozes que se acaba ouvindo em meio à solidão de produzir o texto. Discursos que também analisei e, sobre eles, produzi sentido.

“Por tanto amor, por tanta emoção,  
A vida me fez assim:  
Doce ou atroz, manso ou feroz,  
Eu, caçador de mim.  
Preso a canções,  
Entregue a paixões que nunca tiveram fim.  
Vou-me encontrar longe do meu lugar.  
Eu, caçador de mim.  
Nada a temer  
Senão o correr da luta.  
Nada a fazer  
Senão esquecer o medo.  
Abrir o peito à força,  
Numa procura,  
Fugir às armadilhas da mata escura.  
Longe se vai sonhando demais,  
Mas onde se chega assim?  
Vou descobrir o que me faz sentir  
Eu, caçador de mim”.

(Milton Nascimento. Polygram, 1988)

## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada tendo como base a crença que, estudando os discursos de professoras e professores, entenderia os fenômenos que povoam os seus cotidianos, entendendo, também, neste universo, os profissionais, seu trabalho e profissionalidade na escola. Assim, realizei um estudo de caso, portanto, de natureza qualitativa, com recursos da Análise do Discurso, analisando os discursos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Região Fronteira Noroeste, do Estado do Rio Grande do Sul, acerca de trabalho, profissionalidade e escola. Das entrevistas com vinte e duas professoras, foram extraídas e analisadas, com base nos estudos teóricos, as categorias mais evidenciadas. Este esforço de compreensão visou a um entendimento deste fenômeno, interagindo o mais possível com as interlocutoras, interpretando os sentidos, as contradições e como revelam discursivamente seu trabalho e sua profissionalidade. Após as análises, reuni, novamente, o grupo de interlocutoras, para refletir sobre as interpretações produzidas. Deste modo, a pesquisa teve este caráter: contribuir no processo de reflexão sobre o trabalho da professora e sua professoralidade, no espaço-tempo da escola. Os resultados da pesquisa evidenciaram a necessidade da reflexão e da interação na escola, com o intuito de serem ampliadas as condições para a constituição da professoralidade. Evidenciou-se também uma carência de maior reflexão sobre o ser professora e, paralelamente, a necessidade de um maior aprofundamento, por parte das interlocutoras, quanto às suas condições de trabalhadoras no que se refere ao social, às relações de gênero e ao trabalho, dimensionando uma professoralidade capaz de lhe orientar em seu cotidiano profissional. Como as entrevistadas demonstraram certa fragilidade em abordar questões relativas à sua profissionalidade e ao seu trabalho, que, em suma, são organizadores de toda a sua razão de ser como professoras, apresentei alternativas de reconstituição da profissionalidade e sua evolução para um estágio de professoralidade, no espaço-tempo da escola.

**PALAVRAS-CHAVES:** Trabalho, profissionalidade, educação, professoras, escola.

## ABSTRACT

This research was carried through having as base the belief that, studying the speeches of teachers and professors, it is possible to understand the phenomena that characterize their daily ones, also understanding, in this universe, the professionals, their work and professionalism in the school. Thus, I carried through a study of a case, therefore, of qualitative nature, with resources from the Analysis of the Speech, analyzing the speeches of teachers of the initial years of Basic Teaching, from the Northwest Border Area of the State of Rio Grande do Sul, concerning work, professionalism and school. From the interviews with twenty and two teachers, had been extracted and analyzed, on the basis of the theoretical studies, the evidenced categories. This understanding effort aimed to an agreement of this phenomenon, interacting the most possible with the interlocutors, interpreting senses, the contradictions and how they disclose in a discursive way their work and their professionalism. After the analyses, I congregated, again, the group of interlocutors, to reflect on the produced interpretations. In this way, the research had this character: to contribute in the process of reflection on the work of the teacher and its teaching, in the space-time of the school. The results of the research had evidenced the necessity of a reflection and an interaction in the school, with the intention that the conditions are enlarged for the constitution of the professionalism. It was also evidenced a lack of larger reflection on being a teacher and, parallelly, the need of a larger deepening, from the part of the interlocutors, about their conditions of workers concerning to the social, to the relations of gender and the work, dimensioning a teaching able to guide their daily professional. As the interviewed ones had demonstrated certain fragility in approaching relative subjects concerning to their professionalism and their work, that, in highest, are organizers of all their reasons of being as teachers, I presented alternatives of reconstitution of the professionalism and an evolution for a period of training of teaching, in the space-time of the school.

**KEY-WORDS: Work, professionalism, education, teachers, school.**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 01 - Representação da seqüência de capítulos e abordagens.....52

### TABELAS

Tabela 01 – Categorias e Sentidos Basilares.....43

Tabela 02 – Cursos de Magistério (Ensino Médio) na Região .....64

Tabela 03 – Cursos de licenciatura ofertados na Região .....66

Tabela 04 - SD sobre vocação .....143

Tabela 05 – Relação entre profissão e salário .....171

Tabela 06 – Relação entre satisfação com a profissão e satisfação com o salário.....172

Tabela 07 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 18 .....209

Tabela 08 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 13 .....212

Tabela 09 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 17 .....223

Tabela 10 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 11 .....225

Tabela 11 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 20 .....228

Tabela 12 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 09 .....230

Tabela 13 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 14 .....232

### GRÁFICOS

Gráfico 01 - Professoras-entrevistadas que realizaram o Curso de Magistério – Ensino Médio .....65

Gráfico 02 - Cursos de graduação já concluídos .....67

Gráfico 03 - Cursos de pós-graduação já concluídos.....71

Gráfico 04 - Cursos de graduação não concluídos.....74

## LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AP – Ação Pedagógica

ANPEd – Associação Nacional de Profissionais da Educação

COREDE – Conselho Regional de Desenvolvimento

FAHOR – Faculdade Horizontina

FD – Formação Discursiva

FEMA – Fundação Educacional Machado de Assis

FI – Formação Ideológica

GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação continuada e permanente

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SD – Seqüência Discursiva

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>22</b>
1.1 ANÁLISE DO DISCURSO .....	30
1.2 PROCEDIMENTOS.....	37
1.3 FASES DA PESQUISA.....	38
1.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	41
1.5 GRUPOS DE INTERLOCUÇÃO .....	46
1.5.1 O trabalho nos grupos de interlocução.....	49
<b>CAPÍTULO 2 COMO A PROFESSORA SE TORNOU PROFESSORA .....</b>	<b>54</b>
2.1. PROCESSOS DE EDUCAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	62
2.1.1 Os processos de educação acadêmicos.....	63
2.1.2 Os processos de educação no espaço-tempo da escola .....	75
<b>CAPÍTULO 3 O TRABALHO DA PROFESSORA .....</b>	<b>88</b>
3.1 A PROFISSIONALIDADE E A PROFESSORALIDADE.....	90
3.2 SER PROFESSORA, TRABALHO E A PROFESSORALIDADE.....	96
3.1.1. Fazer pedagógico e produção do conhecimento .....	105
3.1.2. A professoralidade e a produção do conhecimento na escola.....	114
3.1.3 A professoralidade e o discurso ideológico sobre competências.....	118
3.2 O TEMPO NO TRABALHO DOS PROFESSORES.....	128
3.4. RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO.....	131
3.4.1 O discurso da “vocaçãõ” .....	139
3.5 A PROFESSORA: CLASSE SOCIAL E PROLETARIZAÇÃO .....	145
3.6 O TRABALHO NO DISCURSO DAS PROFESSORAS .....	158
3.7 TRABALHO E SALÁRIO .....	171
<b>CAPÍTULO 4 ESCOLA: O ESPAÇO-TEMPO DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>179</b>

<b>4.1 A ESCOLA NO DISCURSO DAS PROFESSORAS.....</b>	<b>186</b>
4.1.1. A escola como um segundo local familiar .....	188
4.1.2 A escola como o espaço-tempo da produção do conhecimento.....	191
4.1.3. A escola como espaço-tempo social e socializante.....	197
4.1.4 A escola como espaço-tempo do trabalho dos professores.....	201
 <b>CAPÍTULO 5 ANÁLISE DO DISCURSO DA PROFESSORA: FORMAÇÕES DISCURSIVAS E FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS .....</b>	<b>207</b>
<b>5.1 ANÁLISE DO DISCURSO QUANTO À RELAÇÃO DE SENTIDOS DO SER PROFESSORA E DO RELATO DE VIVÊNCIAS.....</b>	<b>222</b>
 <b>TRABALHO, PROFISSIONALIDADE E EDUCAÇÃO NO DISCURSO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCLUINDO O QUE NÃO DÁ PARA CONCLUIR JAMAIS.....</b>	<b>234</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>245</b>
 <b>APÊNDICES .....</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE A – Questões utilizadas na Entrevista .....</b>	<b>255</b>
<b>APÊNDICE B: O sentido atribuído à escola enquanto lugar de trabalho. ...</b>	<b>256</b>
<b>APÊNDICE C: Sentidos do ser professora.....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICE D: Cursos realizados para ser professora.....</b>	<b>266</b>
<b>APÊNDICE E: Situações vivenciadas na escola.....</b>	<b>268</b>
<b>APÊNDICE F: Elementos fundamentais para ser professora.....</b>	<b>276</b>
<b>APÊNDICE G: Satisfação em ser professora.....</b>	<b>280</b>
<b>APÊNDICE H: Salário .....</b>	<b>282</b>
<b>APÊNDICE I: O trabalho da professora .....</b>	<b>285</b>
<b>APÊNDICE J: Elementos que a escola propicia para a realização do trabalho .....</b>	<b>289</b>
<b>APÊNDICE L: Termo de Consentimento .....</b>	<b>293</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu das inquietações que têm orientado a minha prática pedagógica como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa na Educação Básica e de componentes em cursos de Pedagogia, Normal Superior e Pós-graduação em Educação, sobre a profissionalidade da professora / do professor<sup>1</sup> na escola. Desde a década de 1990, estou participando de pesquisas, de estudos e de práticas, cujas centralidades têm sido as discussões sobre a educação e a atividade pedagógica, refletindo sobre perspectivas de compreender a constituição dos sujeitos-professores na e a partir da práxis.

Neste percurso, as indagações mais inquietantes têm sido: como os sujeitos-professores, no cotidiano escolar, produzem sentidos e se autoproduzem quanto à sua profissionalidade e à sua prática? Quais posições discursivas revelam ao referir-se à sua profissionalidade? Seus discursos, no cotidiano da escola, o seu lugar de trabalho, revelam seu processo de constituição como profissional?

---

<sup>1</sup> Não desconheço o respeito necessário às evidências de relações de gênero na escrita. Entretanto, durante o trabalho, utilizarei, prioritariamente, o vocábulo “professora” ao me referir ao profissional da educação, pois os interlocutores da pesquisa são mulheres. Não houve nenhum homem, em meu município, que esteja trabalhando com os anos iniciais do Ensino Fundamental e tenha manifestado interesse em participar da pesquisa. No decorrer do trabalho, apresentarei elementos que implicam conhecimentos acerca de gênero e sua influência no trabalho, no capítulo 03. Do mesmo modo, sempre que fizer referência ao coletivo dos profissionais da educação, não somente ao grupo de interlocutoras da pesquisa, usarei o vocábulo “professores”.

Por dez anos<sup>2</sup> estive envolvida em pesquisas sobre a educação dos professores<sup>3</sup>, sob a orientação do Prof. Dr. Mário Osório Marques<sup>4</sup>. Com ele, foram possíveis constituidoras aprendizagens na área educacional, entre elas, valorizar e constantemente entender a historicidade dos sujeitos e da educação profissional. Pesquisei sobre a educação continuada e permanente<sup>5</sup> de professores aposentados de Ijuí, reconstruindo suas narrativas de vida e identificando aspectos relevantes para a compreensão da história da educação no Município, como os chamados cursos normais rurais e os ideais escolanovistas norteadores do trabalho das / dos profissionais participantes da pesquisa. Durante estas pesquisas, estudei sobre obras de diversos autores como Sócrates<sup>6</sup>, Platão<sup>7</sup>, Rousseau<sup>8</sup>, Durkheim<sup>9</sup>, Habermas<sup>10</sup>, Gadamer<sup>11</sup>, entre tantos outros. Não

---

<sup>2</sup> Como elemento que, ao mesmo tempo, define um estilo de escrever e tem sido produtivo nos estudos que fiz, para cada autor que citar, a partir de agora, elaborei uma nota de rodapé, localizando-o quanto à sua produção e contribuição. Estas notas indicam minhas memórias de leitura, a organização deste texto e servem como chave de leitura.

<sup>3</sup> Embora se encontrem inúmeras obras (inclusive algumas delas serão citadas durante o trabalho) utilizando a expressão “formação de professores”, prefiro utilizar “educação de professores”, entendendo que aquela expressão implícita uma conotação tecnicista e reprodutivista. Contrariamente, creio que os processos de educação dos professores devam acontecer em espaços-tempos dialeticamente estruturados, partindo da historicidade e da aposta no grupo como possibilidades, na linguagem como ambiente de interlocução. Além do que, a educação de professores é perene, dura para além da ação profissional, enquanto que o termo “formação” parece ter uma finitude: “Após tal curso, você está formado e pode atuar como professor”. Ainda: educação é um processo complexo, amplo e embasado na interação, enquanto formação é algo provisório, precisa de requalificação.

<sup>4</sup> Mario Osorio Marques (1925 – 2002), sociólogo, doutor em educação. Dedicou grande parte da sua vida, desde a época em que foi frei franciscano, à compreensão do fenômeno educacional, suas configurações, do processo de educação dos professores, da linguagem como meio de produção do conhecimento na escola.

<sup>5</sup> A expressão “educação continuada e permanente”, no meu entender, dimensiona adequadamente o processo de constituição do profissional da educação cujos estudos precisam ser entendidos como esforços contínuos, cotidianos e ininterruptos, de modo a estar sempre estudando, refletindo e agindo com vistas a atender às demandas de saberes e conhecimentos que a sua práxis exige.

<sup>6</sup> Sócrates, filósofo grego (469-399 a.C), cuja contribuição para Pedagogia foi revelar a necessidade de incentivar, no estudante, o desenvolvimento de sua autonomia de raciocínio, através de diálogo e da descoberta, em seu interior, do conhecimento. Acreditava que o ser humano só podia ser definido por sua consciência e, para que este ser conhecesse, precisava estar em constante observação interior e em diálogo com outros seres humanos. O método de educação socrático, de características ontológicas, tinha como pressupostos o diálogo e a escuta, era a maiêutica, o “parto” do conhecimento.

<sup>7</sup> Platão, filósofo grego (427-347 a.C), discípulo de Sócrates. Defendeu que, através da educação, as pessoas conseguiriam discernir entre o real e o aparente, tornar-se-iam, portanto, diferenciados dos demais seres. A alegoria da caverna criada por Platão é uma imagem, portanto, da coragem e da responsabilidade que os filósofos deveriam ter em suas ações pedagógicas. Enquanto se mantêm acorrentados, os seres estão incapacitados de verem a essência do que acontece, recebendo do mundo apenas sombras. Só no momento que vencem as amarras, libertam-se, voltam-se para aquilo que produzia as sombras e conseguem captar o essencial, tornam-se, então, conhecedores do real e sua obrigação passa a ser auxiliar outras pessoas a encontrarem

farei menção às obras de todos estes autores, mas àquelas cuja contribuição julgo imprescindível. Cito-os apenas para indicar os caminhos de leitura percorridos.

O aprofundamento das temáticas relativas à profissionalidade dos professores conduziu-me à leitura das obras de Zeichner<sup>12</sup>, Nóvoa<sup>13</sup>, Santomé<sup>14</sup>, sob o aspecto da educação em contínuo, este devir próprio da profissão.

---

essas essências. Sobre Platão, destaco ainda a sua preocupação com a educação do ser humano que o Estado necessitava. Não deixa de ser um ideal de educação semelhante ao de Sócrates, na medida em que ambos enfatizaram o aspecto moral, porém, Platão, ao aliar educação e os objetivos do Estado, avançou, estabelecendo um rígido e sistemático programa para a atividade pedagógica.

<sup>8</sup> Jean Jacques Rousseau, filósofo suíço (1712-1778), o primeiro a considerar, embora com evidentes conotações burguesas, o valor da educação natural, baseada na vida, de maneira livre. Sua obra surgiu em meio à divulgação das idéias iluministas. Argumentou que a civilização e o progresso, em vez de tornarem mais feliz o ser humano, contribuíram para seu afastamento da natureza e da vida original. Criticava o Iluminismo por promover a divisão do trabalho, a propriedade privada, a diferenciação em classes sociais, enfim, situações antinaturais. Acreditava que, se reformasse este estado de artificialismo, a humanidade seria reformada. Pensando assim, propôs um projeto pedagógico com vistas à reabilitação do ser humano, de maneira que este pudesse compreender e valorizar a vida em acordo com a natureza. Um projeto iniciado no nascimento e continuado, naturalmente, em acordo com as capacidades naturais da criança. Era uma pedagogia centrada nos interesses do estudante e não da professora, ressaltando a especificidade infantil que não poderia ser confundida com a de um adulto em miniatura. A idéia era promover uma educação progressista, em acordo com as etapas do desenvolvimento, os interesses, as aptidões. Nesse propósito, caberia ao professor saber confiar no desenvolvimento natural do estudante, intervindo o menos possível, contando com o interesse deste em aprender.

<sup>9</sup> Émile Durkheim (1858-1917), francês. Preocupou-se com os problemas morais, os quais deviam ser conteúdo da educação para a inclusão no grupo social. A educação seria encarregada de perpetuar a homogeneidade que caracteriza os grupos sociais, orientando para vida coletiva e, simultaneamente, permitindo a diferenciação, obtida na multiplicidade de socializações frente às especialidades necessárias para a ordem social, para a coesão. É considerado, por muitos autores, como o fundador da Sociologia moderna.

<sup>10</sup> Jürgen Habermas (nasceu em 1929), herdeiro da Escola de Frankfurt, e, como tal, pretende apresentar uma teoria crítica da sociedade, analisando as racionalidades que orientam a forma de organização social, criando, então uma teoria ampla da racionalidade: uma teoria geral da ação comunicativa, de caráter social, cuja base é a linguagem.

<sup>11</sup> Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo alemão. Através do estudo dos métodos de investigação das ciências sociais e da busca de uma concepção de verdade, propôs a hermenêutica como centralidade para discussões no campo da compreensão e a linguagem como meio para a prática hermenêutica.

<sup>12</sup> Kenneth Zeichner, atualmente, professor da Universidade de Wisconsin, Madison, EUA. Seus estudos, na esteira de Schön (que será citado na página 111), defendem a pesquisa como fundamento na ação dos professores e a necessidade de se tornarem professores-pesquisadores na prática.

<sup>13</sup> Antônio Nóvoa (nascido em 1955), português, vice-reitor da Universidade de Lisboa, dedica-se ao estudo dos processos de educação de professores, partindo de suas histórias de vida, estabelecendo, inclusive, metodologias para se analisar a profissão docente.

<sup>14</sup> Jurjo Santomé Torres, espanhol, professor do Departamento de Didática da Universidade da Catalunha. Tem dedicado seus estudos à compreensão do currículo na escola e dos processos de educação de professores para o trabalho com os conhecimentos escolares.

Paralelamente, foi interessante retomar Marx<sup>15</sup>, Gramsci<sup>16</sup>, Lukács<sup>17</sup>, Arroyo<sup>18</sup>, entre outros, cujo estudo possibilitou-me entender melhor as categorias com as quais eu vinha operando: trabalho, tempo, profissão. Foi possível ampliar estas referências e introduzir outros autores nesta interlocução e, durante o curso de Mestrado em Educação nas Ciências, na UNIJUI, sob a orientação do Prof. Dr. José Pedro Boufleuer<sup>19</sup>, iniciei estudos sobre a obra de Ricoeur<sup>20</sup>. Com este autor, ampliaram-se as minhas concepções de interpretação e compreensão, compreendendo-as na educação continuada e permanente, propondo a reflexão e, conseqüentemente, o autoproduzir-se como uma atividade necessariamente dialógica.

Surgiu daí a busca pelo entendimento de como os professores refletem sobre sua condição de profissional, sobre seu trabalho, no ambiente da escola. Qual o discurso dos professores sobre sua própria profissionalidade? Esta pergunta levou-me a aprofundar estudos, agora sob a forma de doutoramento. Ingressei como aluna especial do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, com

---

<sup>15</sup> Karl Marx (1818-1883), filósofo e economista alemão, partiu do princípio do valor do trabalho. Defendia que o capitalismo controlava a produção e explorava o trabalho, arrancando-lhe a mais-valia, no âmbito da produção. Define o capitalismo como um modo de produção de mercadorias intensificado a partir da Revolução Industrial. Por modo de produção, entendo tanto a apropriação dos meios necessários, como as relações que se estabelecem ao produzir.

<sup>16</sup> Antônio Gramsci (1891-1937), pensador italiano, líder socialista que, em seus escritos, na Itália recém-unificada, apresentou como questão central: a construção de uma teoria política capaz de refletir sobre os problemas da revolução socialista, com conotações políticas e sociais.

<sup>17</sup> Georg Lukács (1885-1971), filósofo húngaro, marxista. Publicou estudos em relação à estética, pelos quais ficou conhecido. No final de sua vida, dedicou-se à construção de uma ética marxista e a estudos dos fundamentos dos valores na práxis humana, os quais resultaram na escrita da "Ontologia do Ser Social", uma de suas obras mais conhecidas.

<sup>18</sup> Miguel Arroyo, professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais. Acompanhou e auxiliou na elaboração do Projeto de Escola Plural, na Prefeitura de Belo Horizonte, nas décadas passadas. Desde então, se dedica a estudar a Escola Plural e a educação, na perspectiva dos professores e de suas condições de trabalho.

<sup>19</sup> José Pedro Boufleuer, doutor em educação. Sua obra propõe entendimentos das racionalidades que orientam o fazer pedagógico. Atualmente, é professor do Departamento de Educação da UNIJUI.

<sup>20</sup> Paul Ricoeur (1913-2005). Reflete sobre a hermenêutica e a interpretação, tendo como base filosófica a Fenomenologia, de Edmund Husserl, portanto, filósofo ligado ao personalismo, movimento próximo ao existencialismo, mas com um caráter mais atento às tradições religiosas. Trabalhou com Husserl e sua fenomenologia (que não é personalista), tendo traduzido vários livros do mestre para o francês. Esteve sempre próximo da tradição hermenêutica. Na esteira de Dilthey, que advogava a descoberta de si nas obras humanas, Ricoeur refletiu sobre a descoberta de si a partir do texto enquanto obra.

a Prof<sup>a</sup> Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado<sup>21</sup>, com quem tive a oportunidade de estudar sobre categorias relevantes para as minhas intenções de pesquisa: trabalho, tempo e cultura. Entendo por categorias, conceitos que expressam as relações essenciais e as leis do mundo real (CHEPTULIN, 1982) e são, também, formas de organizar e representar o mundo. Nesta perspectiva, um discurso apresenta categorias e, através delas, explicita percepções, imagens do que é sentido ou vivido.

Em 2004, iniciei o Curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS. Todo este esforço visou à continuidade destes meus estudos e à busca de novos interlocutores, novos sentidos a fim de elaborar respostas possíveis para as questões que me orientam.

Durante os estudos já realizados, percebi que pensar em educação continuada e permanente de profissionais para a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental implica garantir espaços e tempos para, na escola, haver reflexão acerca das elaborações subjetivas dos professores, reveladas em seu discurso. No entanto, as posições discursivas parecem esvaziar-se em um cotidiano cuja característica básica é o fazer pedagógico repetitivo e a reprodução de ações nem sempre produzidas no coletivo dos profissionais. Então, o trabalho visou observar e entender como os professores revelam, em seu discurso, a sua profissionalidade.

Com o objetivo de auxiliar na compreensão do texto anuncio, sinteticamente, cada capítulo.

No capítulo 1, apresento uma sinopse do projeto que deu origem à pesquisa: a metodologia, opção teórica, procedimentos, abordagens e etapas. Considero essencial iniciar por este caminho, no intuito de orientar o leitor quanto à seleção feita dos entremeados mundos que são a teoria e a metodologia. Ao longo de todo o texto e, especialmente neste capítulo, procurei ter o cuidado em

---

<sup>21</sup> Carmen Lucia Bezerra Machado, doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da UFRGS, orientadora desta pesquisa. Dedicou-se a estudos relativos à educação e movimentos

detalhar as categorias com as quais opero e quais os autores que me inspiraram tal seleção.

No capítulo 2, encontra-se uma primeira aproximação do tema central: como a professora se torna professora. É o momento de esclarecer sobre o contexto e a realidade das interlocutoras da pesquisa, sua educação continuada e permanente para a realização do seu trabalho. Já neste momento, estabeleço uma diferenciação que julgo significativa: há processos pedagógicos de caráter acadêmico e há processos no âmbito da escola. Este argumento vai ser reeditado em vários trechos, marcando esta diferenciação entre o que é estar freqüentando cursos de educação, em instituições de Ensino Médio ou Superior, e estar, no cotidiano, participando de atividades e situações pedagógicas.

No capítulo 3, faço considerações sobre o trabalho, a profissionalidade e a professoralidade, iniciando por configurar um alicerce teórico e conceitual a partir da qual apresento, também, as análises dos discursos. Com certeza, este é um dos momentos mais interessantes da pesquisa, na medida em que evidencia elementos para eu buscar elaborações das respostas às perguntas que me orientaram durante toda a pesquisa. Para tanto, ando por caminhos que não havia planejado percorrer. Tratam-se das relações de gênero e classes sociais e sua influência no trabalho da professora. Julguei procedente incluir estas temáticas sob a forma de um capítulo, pois percebi ser impossível continuar estudando se não houvesse reflexão sobre estas categorias. Estava interagindo com professoras, mulheres, mães, profissionais oriundas de grupos sociais e estas condições eram evidentes nos discursos, determinando sentidos e compreensões. Iniciei, dentro da pesquisa, uma busca por leituras ainda não feitas, autores cujas proposições ainda não conhecia. Desta busca, resultaram argumentos relevantes para a compreensão mais ampla dos efeitos de sentidos dos discursos das interlocutoras.

A organização do capítulo 4 foi semelhante, dedicando-me a tecer considerações acerca da escola. Utilizo, respeitando um estilo de escrita meu, a

---

sociais, à educação e saúde, com base no trabalho.

História da Educação como esteio para elaborar um percurso, de modo a mostrar meus argumentos dialeticamente: como foi, como é, como pode ser. Penso que, para elaborar uma síntese de qualquer pensamento, é preciso entendê-lo em movimento, mesclado a outros movimentos. Para tanto, a História da Educação é uma fonte rica para buscar explicações, conhecendo os processos já realizados pela humanidade, na expectativa de compreendê-los reconfigurados no presente.

No capítulo 5, dedico-me à análise do discurso no interior de uma mesma entrevista, trabalhando com seqüências discursivas, formações discursivas, portanto, marcadas por ideologias. Percorridos os caminhos teóricos que subsidiam minhas observações, neste momento, procuro sentidos que evidenciem as formações ideológicas, históricas e sociais nas quais se inscrevem. É uma atividade de garimpo, lendo e relendo inúmeras vezes cada transcrição das entrevistas realizadas com as interlocutoras da pesquisa, colocando-as lado a lado e verificando semelhanças e dissonâncias, proximidades e afastamentos. Neste movimento, busco entender os sentidos de trabalho, profissionalidade e escola antes de expor argumentações oriundas da pesquisa. Foi, igualmente, uma maneira de analisar os discursos na sua horizontalidade (nos capítulos anteriores) e, neste, em sua verticalidade, os efeitos de sentidos, os deslizamentos dentro do discurso da mesma interlocutora.

Somente após estas etapas, permito-me uma sistematização, um olhar sobre tudo que foi produzido, estabelecendo pontos de reflexão que, se por um lado me porpõem respostas, por outro, geram novas indagações. Esta inquietude pedagógica, sempre a me desafiar, com certeza, me impulsionará a outros estudos.

## CAPÍTULO 1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, abordo a pesquisa realizada, conforme foi projetada: tema, problema, objetivos, justificativa e metodologia, com o intuito de possibilitar ao leitor se inserir na proposta. Em vez de simplesmente reproduzir o projeto proponho comparação entre aquilo que havia previsto e o acontecido, efetivamente, durante a pesquisa.

Início destacando que esta pesquisa resultou do interesse em dar continuidade aos estudos sobre educação continuada e permanente de professores, buscando agora, no doutorado, encontrar respostas para as indagações relativas às evidências (estabelecidas, socialmente, como um modelo a reger discursos) sobre trabalho, profissionalidade e escola no discurso das professoras dos anos iniciais.

Inseriu-se, igualmente, na demanda de conhecimento necessário à prática que vivenciava como coordenadora pedagógica de uma instituição, localizada na Região Fronteira Noroeste<sup>22</sup> do Estado do Rio Grande do Sul. Diariamente, as conversas com professoras e professores, com a comunidade escolar e com as coordenadoras e os coordenadores de cursos me remetiam a uma questão

---

<sup>22</sup> Optei por citar a Região onde foi realizada a pesquisa, como possibilidade de explicitar condições culturais e econômicas que caracterizam o modo de vida das profissionais-professoras. Embora se viva em uma sociedade globalizada, tida como sem fronteiras, sem limites espaciais, entender a regionalização também como circunstância cultural ajuda a compreender os discursos. A globalização, na forma atual, é descrita como um rompimento das fronteiras econômicas, sobretudo, embora, alguns países, por sua supremacia e monopólio, acabam por determinar os padrões de vida dos demais.

presente nos discursos: como encontrar diferentes, conseqüentes e renovadas maneiras de produzir aula? Ainda que entendendo estar implícita a demanda por compreensão mais ampla do trabalho dos profissionais da educação, tal questão exigia respostas que os estudos realizados não me permitiam elaborar, embasada teoricamente. Do mesmo modo, ouvia, cotidianamente, as acadêmicas e acadêmicos dos cursos por mim coordenados, Normal Superior – Anos Iniciais e Licenciatura Plena em Pedagogia – Administração Escolar, revelarem, em seus discursos, o quanto idealizavam ser bons profissionais. O que realmente desejavam? Como lhes apontar caminhos? Foram questões a exigir encaminhamentos que só uma pesquisa, teoricamente consistente, metodologicamente orientada, sustentada por áreas ainda não estudadas, poderia indicar.

Refletindo sobre aquela situação, ao elaborar o projeto de pesquisa, parti do pressuposto que, ouvindo as / os profissionais, como representantes de um grupo social, no interior da escola, analisando seus discursos e os sentidos evidenciados, poderia chegar a descobertas capazes de re-orientar práticas cotidianas e ampliar minhas próprias perspectivas enquanto profissional. Deste modo, elaborei duas dimensões de intencionalidades que justificaram a pesquisa: uma relativa ao desejo pessoal (a ampliação das minhas condições de compreensão do problema e, em conseqüência, a possibilidade de continuar a entender a educação sob a perspectiva de outras indagações) e uma relativa à minha profissionalidade (como ser auxiliar nos processos pedagógicos no meu trabalho como professora e coordenadora de professores?). Vale dizer: estas duas justificativas foram balizadoras do meu agir como pesquisadora, indicando um compromisso com um entendimento, sob perspectivas teóricas, de um problema que, em suma, implica no meu próprio fazer.

Meu objetivo central foi a compreensão de como os professores revelam seu trabalho, sua profissionalidade e a escola em seus discursos. Explicito o problema sob a forma de uma pergunta: **considerando como aporte teórico e metodológico a Análise do Discurso, quais os efeitos de sentido de trabalho, profissionalidade na escola, evidenciados nos discursos de**

**professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da Região Fronteira Noroeste, no Estado do Rio Grande do Sul?** Para tanto, foi necessário conhecer, no discurso de professoras, como integrantes de um grupo social, as contradições nos sentidos, explicitar e compreender os efeitos de sentidos, de maneira, inicialmente, individual e, após, coletiva, nos grupos de interlocução.

Ao encaminhar a realização da pesquisa, parti da premissa inicial que o cotidiano das professoras<sup>23</sup> é um vir-a-ser constante. Ao estudar os discursos, os efeitos de sentido sobre trabalho, profissionalidade e escola, é possível compreender os fenômenos caracterizadores do cotidiano, entendendo também, neste universo, o profissional e o fazer pedagógico. A profissionalidade caracteriza-se pelo vir-a-ser, nunca se conclui, está sempre demandando entendimentos e ações diferenciadas, porque há uma contínua transformação social e, em decorrência, transformação da escola. Apresenta-se como elemento distintivo de um sujeito mesmo quando este está em seu espaço coletivo.

Importante frisar: a práxis<sup>24</sup> pedagógica é constituída por uma soma de ações resultantes das configurações simbólicas<sup>25</sup> do grupo, da cultura<sup>26</sup>, elaboradas na linguagem. O trabalho é a produção do conhecimento<sup>27</sup> na aula,

---

<sup>23</sup> Vou utilizar o vocábulo professora em detrimento de educadora, porque acredito que educar é uma condição de todos os seres nos mais diversos espaços sociais. Ser professora, porém, é professar uma ciência, um conhecimento, uma crença que orienta e sustenta. Faz-se necessário, por processos formais de educação, tornar-se professora. Do mesmo modo, não utilizarei o vocábulo “aluno”, mas “estudante”, entendendo que aluno, etimologicamente, provém do grego e significa “sem luz”, enquanto estudante é um termo que remete à idéia de processo, estar continuamente estudando, aprendendo a aprender.

<sup>24</sup> Entendo práxis, com base em Marx, como a síntese dialética entre a teoria e a prática, um momento de superação da dualidade, a ação humana transformadora do real. Para Castoriadis (nota de rodapé 36), denomina-se práxis “(...) este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento da própria autonomia” (1982, p. 94).

<sup>25</sup> Segundo Castoriadis, tudo o que se encontra está relacionado ao simbólico e tudo é impossível senão dentro desta rede simbólica: “Encontramos primeiro o simbólico, é claro, na linguagem. Mas o encontramos igualmente, num outro grau e de outra maneira, nas instituições. As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica” (1982, p. 142).

<sup>26</sup> Cultura é toda a produção humana, desde o trabalho até os valores, elaborados na convivência e interação social.

<sup>27</sup> Entendo por produção do conhecimento, a apropriação individual de um saber. De certo modo, recorro a Vigotski (1996) ao fazer esta afirmação. Todas as pessoas denotam saberes, oriundos de sua historicidade, de sua cultura, de sua vida, enfim. Ao interagirem em aula, através da

tendo a linguagem como ambiente onde acontece a interlocução<sup>28</sup> entre os sujeitos organizados no espaço-tempo<sup>29</sup> da escola. Por isto, tem como função preponderante a sistematização<sup>30</sup> crítica dos conhecimentos, o que determina sua relação ativa e constante com a vida social e sua transformação, não sendo nunca neutra, pois resulta de escolhas, de valores, de crenças, de desejos expressos. A partir desta prática e de sua contínua reelaboração de sentidos a ela atribuídos, vão se configurando igualmente as posições de sujeitos no discurso, os sentidos e as elaborações determinantes de novas e renovadas ações em um movimento que, se não for objeto de reflexão, torna-se repetitivo.

Assim, esta pesquisa relaciona elementos imbricados e em movimento: o trabalho e a profissionalidade, tendo os professores como sujeitos e a escola como o espaço-tempo. Os professores são sujeitos na medida em que são seres histórica e culturalmente constituídos, dotados de vontade e podem intervir em suas realidades, contribuindo para modificá-la. Esta contribuição advém do seu trabalho, pois é a maneira como o ser humano elabora as condições para a sua existência, sua historicidade e a si próprio, evidenciando uma profissionalidade, um conjunto de valores, crenças, representações, pelas quais se orienta e age. Não há professor sem aula, nas suas mais diversas manifestações. Aula é o espaço formal para a educação. Educação é interação entre os sujeitos, com

---

linguagem, apropriam-se dos saberes, tornando-os, por complexos processos cognitivos, conhecimentos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer, nesta perspectiva, inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer.

<sup>28</sup> Utilizo este termo inspirada no sentido que Marques (1995,1996) lhe atribui: a prática da linguagem é sempre interação, pressupõe que os sujeitos estejam envolvidos em uma situação dialógica, uma relação eu-tu: "Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespasse de uns nos outros; mas é aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros" (MARQUES, 1996, p. 14).

<sup>29</sup> Entendo que as relações sociais são produzidas em um tempo e em um ambiente que são indissociáveis, interpenetram-se, de tal forma que alterações em um deles determinam, inexoravelmente, alterações no outro. Esta idéia advém da leitura do capítulo dez de "Pela mão de Alice", de Boaventura Sousa Santos (Doutor em Sociologia do Direito, professor da Universidade de Coimbra), no qual o autor propõe uma divisão para a sociedade capitalista em espaços-tempos doméstico, da produção, da cidadania e o espaço mundial. Santos ainda defende que não são estes os únicos espaços-tempos que caracterizam a sociedade, mas os demais resultam de combinações e se constituem em um "feixe de relações sociais paradigmáticas" (1996, p. 126). Portanto, não estabeleço uma relação de dualidade ou indiferenciação entre o espaço e o tempo: todo espaço é um tempo, todo tempo implica um espaço.

<sup>30</sup> Sistematizar é produzir o conhecimento, utilizando a linguagem como meio. Sistematização crítica porque entendo os professores como aqueles que podem, uma vez entendidas as situações, por processos hermenêuticos, elaborar sistematizações sobre elas.

suas historicidades e seus saberes<sup>31</sup>. Segundo Frigotto<sup>32</sup>, é “uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (2003, p. 31). Com a linguagem, os sujeitos passam a socializar e a confrontar saberes, apropriando-se deles de maneira mais elaborada, produzindo conhecimento. É a superação da transmissão, da informação, é o momento de o sujeito sentir-se cada vez mais sujeito, com “suas múltiplas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas)” (FRIGOTTO, 2003, p. 31). O espaço-tempo onde acontece a prática pedagógica é a escola, um ambiente que congrega diversidades de culturas, de intencionalidades, de historicidades. É o lugar, na tradição, socialmente reservado para a educação.

Com estes pressupostos, determinei os caminhos metodológicos. Para tanto, considere que a descrição das escolhas metodológicas não aponta os caminhos a percorrer e como percorrê-los e aponta os parâmetros para a ação do pesquisador e a delimitação do material teórico. O grande desafio, ao estudar um fenômeno consiste em elaborar uma metodologia embasada em uma teoria de tal modo consistente orientando o pesquisador, sem limitar suas possibilidades. A opção teórica é o foco, o olhar que o pesquisador lança sobre o fenômeno, que o guia durante todo o estudo. Está alicerçada em uma ciência, ou seja, em uma atividade de cunho científico. Agir cientificamente é, por conseguinte, o grande desafio do pesquisador. É pôr em prática uma elaboração teórico-científica.

Quanto à abordagem, destaco, em primeiro lugar, que não hesitei em utilizar a obra de Marx como aporte teórico. A obra marxista e a dialética têm sido declaradas superadas. Não penso assim e considero-as mais atuais do que

---

<sup>31</sup> Poderia escrever sobre os entendimentos de educação na literatura pedagógica, recorrendo a diversas, e até contraditórias entre si, fontes. Entretanto, resumo, afirmando que, para fins deste trabalho, educação é interação entre sujeitos tendo como ambiente a linguagem, com a qual socializam seus saberes e se apropriam de novos saberes, de maneira formal, tornando-os conhecimentos.

<sup>32</sup>Gaudêncio Frigotto, doutor em educação, professor da Universidade Federal Fluminense. Possui vasta obra relativa ao trabalho e à formação humana, centrando-se nos temas vinculados aos fundamentos econômicos, culturais e políticos do trabalho, do conhecimento e dos processos formativos humanos.

nunca. Concordo com Frigotto: “A concepção dialética de realidade humano-social, enquanto uma teoria da história, parece, a despeito das profecias de seu fim, constituir-se no horizonte política e humanamente mais pertinente. Por certo, não sem desafios, limites e riscos” (2003, p. 21). Também concordo com Bensaïd<sup>33</sup>, que, enquanto o capital continuar dominando as relações sociais, “a teoria de Marx permanecerá atual, e sua novidade sempre recomeçada constituirá o reverso e a negação de um fetichismo mercantil universal” (1999, p. 11).

Importantes algumas considerações sobre dialética. A dialética acompanha o pensamento da humanidade desde o surgimento da humanidade ocidental. Inicialmente, dialética era a comprovação de silogismo, em meio ao diálogo. Ficou célebre a famosa afirmação grega “nenhum homem toma banho duas vezes no mesmo rio”, atribuída a Heráclito de Éfeso<sup>34</sup>, uma clara menção ao fato de tudo e todos estarem sempre em movimento de mudança. Porém, próxima à época grega, surge, também, a metafísica, pregando a predominância da essência na análise de qualquer fato. Por sua compatibilidade com a necessidade da organização e da permanência, a metafísica se enraizou na cultura, ainda que filósofos importantes tenham mantido apego ao estudo da dinâmica e mutabilidade dos seres. Somente com Marx, no século XIX, a dialética reassume o lugar de elemento fundante da análise social, assentada no movimento. Considerando o trabalho, atividade através da qual o ser humano produz e se autoproduz, a centralidade de seus estudos, o autor passou a refletir dialeticamente sobre a divisão social do trabalho em uma crítica ferrenha ao capitalismo<sup>35</sup>. Em meio à sua produção, vai demonstrando como se analisa o social.

---

<sup>33</sup> Daniel Bensaïd é professor da Universidade de Paris e vem realizando estudos sobre as obras marxistas no contexto atual. O debate sobre a obra de Marx, proposto por Bensaïd, em “Marx o intempestivo”, retoma e realiza balanço dos caminhos do marxismo no século passado.

<sup>34</sup> Heráclito de Éfeso, filósofo grego naturalista (540 – 480 a. C), considerado o pensador dialético mais radical da Grécia Antiga.

<sup>35</sup> Embasada em Antunes, considero o capitalismo e o capital diferenciados. Este, segundo o autor, antecede o capitalismo e é a ele também posterior. “O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterização pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital” (ANTUNES, 2005 [a], p. 23, nota de rodapé).

Portanto, a obra de Marx é um dos caminhos para se entender melhor este movimento do capital e buscar alternativas para a superação das conseqüências sociais. Encontro, ainda, em Löwy<sup>36</sup>, uma afirmação peremptória da permanência dos escritos marxistas:

O que constitui a força do pensamento de Marx e que explica sua persistência, sua vitalidade, seu ressurgimento perpétuo apesar das “refutações” triunfantes, os repetidos enterros e as manipulações burocráticas, é sua qualidade, ao mesmo tempo crítica e emancipatória, a saber a unidade dialética entre a análise do capital e o chamado a sua derrubada (...) (2000, p. 61).

Entendo a obra de Marx como dialética por excelência, ao apresentar uma compreensão do movimento da História, do que existe. A compreensão implica visualizar a possibilidade de fins e começos, “porque concebe toda forma acontecida no fluir do movimento e, portanto, também no seu lado transitório, porque nada pode intimidá-la; ela é crítica e revolucionária por essência” (MARX, 1968). Para a dialética de Marx, algumas categorias são relevantes. Na dialética marxista, três categorias, se destacam: a historicidade, a contradição e a totalidade. Na Carta a J. Weydemeyer, escrita em Londres, na data de 05 de março de 1852, Marx caracteriza estas categorias:

(...) No que me diz respeito, não me cabe o mérito de ter descoberto a existência das classes na sociedade moderna ou a luta entre elas. Muito antes de mim, alguns historiadores burgueses tinham exposto o desenvolvimento histórico desta luta de classes e alguns economistas burgueses a anatomia econômica das classes. O que eu fiz de novo foi demonstrar: 1) que a existência das classes está ligada apenas a determinadas fases históricas do desenvolvimento da produção; 2) que a luta de classes conduz necessariamente à ditadura do proletariado; 3) que esta mesma ditadura constitui tão somente a transição para a abolição de todas as classes e para uma sociedade sem classes. Ignorantes negligentes como Heinzen, que negam não apenas a luta de classes mas também até mesmo a existência de classes, somente provam que, a despeito de todos os seus aterradores ganidos e dos ares humanitários que dão a si mesmos, consideram as condições sociais sob as quais a burguesia domina como o produto final, o *nec plus ultra* (não mais além) da história; provam que são unicamente os servidores da burguesia (MARX; ENGELS, 1977, p. 25-26)

---

<sup>36</sup> Michel Löwy, brasileiro, dedica-se a estudos relativos à obra de Marx, destacando o marxismo como a teoria da auto-emancipação do proletariado e o autor, como capaz de descrever a realidade sob o ponto de vista dos trabalhadores.

O confronto entre o modo como tudo existe e sua negação integra o processo, permitindo entrever ser necessária superação. A contradição é, conforme Cheptulin<sup>37</sup>, a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente” (1982, p. 289). Todo movimento histórico está repleto de contradições e estas são propulsoras do desenvolvimento: “Em verdade, Marx foi o primeiro a mostrar que a significação de uma teoria não pode ser compreendida independentemente da prática histórica e social à qual ela corresponde, na qual ela se prolonga ou que serve para encobrir”, afirma Castoriadis<sup>38</sup> (1982, p. 20). Com base neste movimento dialético, Marx previa a passagem da sociedade capitalista para a socialista, superando a exploração e a alienação. Para Marx (1968), a alienação consiste na perda de si próprio devido à exploração. O trabalho é externo ao trabalhador, não lhe pertence, de modo que ele não se sente satisfeito, torna-se infeliz, se nega. Somente fora do trabalho o trabalhador se sente senhor de si. O seu trabalho não é voluntário, é uma obrigação que o fere, fazendo-o sentir-se nada além de animal, apenas mão-de-obra, dissociado de sua capacidade de pensar. O marxismo pretendeu revisar o enraizamento histórico e propor alternativas de transformação do mundo. Por este motivo, ao agir dialeticamente, cabe lembrar que tudo está em mudança.

Então, projetei a pesquisa, prevendo uma mobilidade para eu agir, sem estar moldada por regras positivistas<sup>39</sup> do agir cientificamente. Tanto é que a pesquisa, em seu desenrolar, exigiu algumas mudanças no rumo e no meu agir, como por exemplo, as temáticas relativas a gênero e a classe social. Inicialmente não previstas, tornaram-se exigência já nas primeiras entrevistas, como uma condição para uma melhor interpretação do material coletado e para elucidar o lugar social da professora, enquanto trabalhadora.

---

<sup>37</sup> Alexandre Cheptulin, soviético, doutor em Filosofia. Dedicou-se ao estudo da obra marxista, analisando categorias e leis dialéticas.

<sup>38</sup> Cornelius Castoriadis (1922-1997) foi ateniense e viveu na França. Filósofo, sociólogo, economista e historiador. Em sua obra, analisa como se organiza a sociedade, caracterizando-a como uma instituição imaginária, com seus elementos instituintes e instituídos. Contra Marx, Castoriadis defende que uma sociedade autônoma precisa de uma economia de mercado, o mercado precisa ser redimensionado. Critica os marxistas e comunistas que se mesclaram aos capitalistas e que confundem a caracterização social atual.

<sup>39</sup> O Positivismo é uma corrente filosófica determinista, criada por Augusto Comte (1798 -1857). Originou-se a partir do Iluminismo e associa a ciência ao experimentalismo.

Por isto, posso afirmar: agindo dialeticamente foi possível estudar as realidades, analisando-as, desvelando suas contradições, evidenciadas nos discursos, buscando uma unidade, ainda que provisória, no conjunto dos movimentos discursivos. Fez-se necessário ir ao encontro da essência de cada fenômeno, como manifestação de um real.

Reitero, também, que realizei uma pesquisa cuja abordagem foi qualitativa, entendendo ser a melhor abordagem em estudos dos fenômenos sociais, diferente de elaborações positivistas, não somente porque garantiu possibilidades de a subjetividade do sujeito e o mundo real estabelecerem inter-relação, mas por considerar também as relações interpessoais entre os sujeitos da pesquisa como elemento interveniente. Não há como abordar questões relativas ao sujeito, ignorando a subjetividade. Subjetividade, para mim, é o conjunto de identificações, necessidades, signos, vivências que, de alguma forma, contribuem para que o sujeito seja o que é. Na sociedade capitalista, o mercado condiciona estas necessidades, gera identificações de tal sorte que o sujeito torna-se um ser subjetivado pelas necessidades demandadas, o consumo e a busca infinita do bem-estar. As entrevistas foram minha possibilidade de contato com o real, e este texto é a oportunidade de, com linguagem, organizar a minha compreensão do real apreendido. Ao agir, transitei de um real para um discurso sobre o real, nas entrevistas e, novamente, do discurso sobre o real para uma compreensão do real, neste texto. Este movimento, eivado de contradições, de idas e vindas, é característico desta pesquisa.

## 1.1 ANÁLISE DO DISCURSO

Refletindo sobre o objetivo central da pesquisa, como opção teórico-metodológica, escolhi a Análise do Discurso<sup>40</sup>, como uma possibilidade de leitura não somente do discurso, da prática da linguagem, da palavra em movimento, mas do contato das entrevistadas com o real, os efeitos de sentido, do lugar de onde produzem seus discursos. Neste desvelar, acredito chegar também ao

---

<sup>40</sup> A partir deste momento, no texto, passarei a utilizar AD para designar “Análise do Discurso”, enquanto teoria lingüística.

desvelamento da ideologia, evidenciada nos sentidos. O cuidado em utilizar determinados vocábulos, muito repetidos e, às vezes, usados indiscriminadamente, exige delimitar sua abrangência semântica. Ideologia é um destes vocábulos. Em Marx (2002), por exemplo, encontrei ideologia como algo negativo, equivalente à falsa consciência. Segundo este autor, quando os seres humanos descrevem as formações sociais sem perceberem que têm por base a produção material, denotam, por alienação, uma percepção incompleta, estão elaborando uma ideologia. Em “A ideologia alemã”, Marx e Engels estabelecem parâmetros para o entendimento de sua concepção de ideologia, atrelada à separação entre trabalho intelectual e trabalho material, diferenciando, assim, a classe dominante e a classe trabalhadora, afirmando em relação àquela: “Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias, que regulem a produção e distribuição de idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época” (2002, p. 14). Para Marx, a ideologia é, especificamente, a ideologia da classe dominante, serve como instrumento de dominação, mascarando os conflitos sociais. Para Gramsci (1978), as ideologias importantes são as que organicamente integram uma estrutura social. Ideologia são concepções que embasam a sociedade. Para Althusser<sup>41</sup> (crítico das obras de Marx), a ideologia impregna os sujeitos e o Estado mantém aparelhos ideológicos e repressores para a reprodução das condições necessárias das relações sociais. Para Orlandi (1984, p. 48), ideologia “não se define como conjunto de representações, nem muito menos como ocultação da realidade. Ela é uma prática significativa. Necessidade da interpretação, a ideologia não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique”. Encontrei, ainda, em Chauí<sup>42</sup> (1993): “O campo da ideologia é o campo do imaginário, não no sentido da irrealidade ou de fantasia, mas no sentido do conjunto coerente e sistemático de imagem ou representações tidas como

---

<sup>41</sup> Louis Althusser (1918-1990), filósofo marxista, propôs que a escola era um aparelho ideológico do Estado, no contexto capitalista.

<sup>42</sup> Marilena Chauí, professora do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, nas áreas de política e filosofia moderna.

capazes de explicar e justificar a realidade concreta” (p.19). E com a mesma autora, creio que consigo sistematizar uma concepção de ideologia, que estabeleça relação também com as afirmações de Marx (2002), Gramsci (1978) e as minhas próprias elaborações acerca deste vocábulo: “A ideologia é um discurso que se desenvolve sob o modo da afirmação, da determinação, da generalização e da redução das diferenças da exterioridade face ao objeto (exterioridade que sempre é o ponto de vista do poder, pois o lugar, o olhar de sobrevôo do observador impessoal, é a figura do saber como ato de dominação), trazendo a garantia da existência de uma ordem, atual ou virtual” (1993, p. 33).

Importante explicar por que esta opção pela Análise do Discurso<sup>43</sup>. Exatamente porque se constitui em uma teoria do discurso e é uma espécie de alternativa da Lingüística, visa à problematização das análises feitas da linguagem, relacionando-a às estruturas sociais.

Para a AD, a língua é uma forma material heterogênea, atravessada pela historicidade, e é nesta perspectiva que o discurso se constitui em efeitos de sentido entre locutores. São, por serem produzidos por diferentes os sujeitos, sentidos também diferenciados. A grande pergunta orientadora da AD é: como a estrutura da língua autoriza funcionamentos tão distintos? Para buscar respostas a esta pergunta, fundamenta-se no Materialismo Histórico, na Lingüística e na teoria do discurso, e age transdisciplinarmente<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Em 1983, Pêcheux redefine sua proposta teórica para a AD, cujo título “A análise de discurso” por si só, já evidencia a intenção do autor. Segundo Regina Mutti (Professora da Faculdade de Educação da UFRGS, na área de Educação e Lingüística): “Na tradução para o português, salienta-se o artigo definido *a*, fazendo parte da expressão definida: ‘Análise de Discurso’. Observa-se que o emprego do artigo definido ajuda a conferir a unicidade identitária ao objeto constituído. Observa-se, não obstante, uma alteração significativa: o emprego da preposição ‘de’, em substituição à combinação *do*, assinalando a passagem da Análise do Discurso para ‘Análise de Discurso’” (2003, p.03). Com base nestas observações, esta autora aponta uma alteração no enfoque da AD. Consciente da mudança, ainda assim, continuarei usando a expressão Análise do Discurso, por entender estar trabalhando com um discurso específico, da profissional da educação, em seu local de trabalho.

<sup>44</sup> Este termo passa a aparecer na linguagem educacional, no século passado. Já na segunda década daquele século, o movimento escolanovista traz a idéia de globalização do conhecimento na escola, gerando uma ampla discussão acerca da compartimentalização curricular. Ao mesmo tempo, o avanço científico, a consolidação de ciências como a psicologia, a epistemologia, a biologia, a filosofia da educação geram a percepção dos conhecimentos para além da interdisciplinaridade, da intersecção das áreas; para além da multidisciplinaridade, da consideração de abordagens diferenciadas de um mesmo processo, da pluridisciplinaridade, ou seja, da abordagem a partir da percepção de diferentes disciplinas, criando a possibilidade de se

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (PÊCHEUX<sup>45</sup>; FUCHS, 1997, P. 163-164)

Daí porque utilizei a AD: para indicar marcas discursivas, como se evidenciam e estão inscritas as condições sócio-históricas de produção discursiva do sujeito sobre seu fazer. Vale dizer: o discurso, na perspectiva da Análise do Discurso, é o efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 2002); é a interação entre os locutores (sujeitos da linguagem afetados pela língua e pela história) para efeitos de produção de sentidos, em um processo de funcionamento da linguagem com efeitos múltiplos e variados; é o espaço no qual se observam os sentidos estabelecidos pelos sujeitos, utilizando-se da língua e evidenciando ideologias (ORLANDI<sup>46</sup>, 2003, p. 21). Destas afirmações deduzo que as condições de produção do discurso tanto podem ser o contexto, quanto às condições ideológicas que o orientam. Para melhor explicitar esta relação entre o contexto e os efeitos do discurso e como a ideologia perpassa a análise do discurso, é preciso, ainda, frisar que, em todo discurso há um interdiscurso, o já

---

entender os conhecimentos como interpenetráveis, interligados, complementares e, sobretudo, complexos, porque caracterizados pela transdisciplinaridade. Paralelamente, Piaget (1973) elabora uma concepção dos processos cognitivos e sua imediata relação com o aprender, subsidiando as propostas globalizadoras de aula, do ponto de vista epistemológico. Desta época em diante, surgem diversos entendimentos da educação, da aula, da práxis pedagógica, cujas bases estão diretamente ligadas à interligação dos conhecimentos, à ação do estudante como sujeito da aula, aos projetos como metodologia de organização da produção dos conhecimentos. Assim, a transdisciplinaridade caracteriza-se pela necessidade de se estabelecer uma interlocução entre os diferentes conhecimentos a fim de torná-los referentes e complementares. Na verdade, pode-se pensar em educação como um exemplo típico de transdisciplinaridade, na medida em que não dissocia e nem cataloga os conhecimentos, mas é globalizadora. Em uma perspectiva pedagógica transdisciplinar, há uma interação ativa e dinâmica de conhecimentos, de modo não só a se completarem, mas se aprofundar, se ampliar, redimensionar, exigindo re-leitura constante. Portanto, na abordagem transdisciplinar, há uma transposição do limite das tradicionais disciplinas, da compartimentalização, permitindo, através do diálogo, a contextualização, o compartilhamento de idéias, de subjetividades e conhecimentos.

<sup>45</sup> Michel Pêcheux, francês. Ocupou-se de vários conceitos fundamentais da Análise do Discurso, no final da década de 1960, uma das correntes lingüísticas que reage ao estruturalismo e à gramática gerativa transformacional. A essencialidade da AD é a associação entre o lingüístico, o sócio-histórico e ideológico nas práticas discursivas, de modo a relacionar a linguagem com os modos de produção e organização social.

<sup>46</sup> Eni Pulcinelli Orlandi, Pós-doutora em Lingüística, professora da UNICAMP, na área de Lingüística e Teoria do Discurso. Estuda a obra de Pêcheux e analisa a aplicação desta à compreensão dos discursos organizados no plano das diferentes ciências e no cotidiano.

dito e que sustenta este dizer, a memória do dizer, e o intradiscurso: as bases do dizer, de caráter ideológico e histórico (ORLANDI, 2003, p.31).

Ao utilizar a AD, necessito fazer referência a uma teoria do sujeito, pois o discurso é produto de sujeitos historicamente constituídos. Penso que o sujeito somente é sujeito, se social, nas relações sociais, estas mediadas pela linguagem. Social também é o discurso, diferentemente da fala, que é uma evidência individual da língua (PÊCHEUX, 1997 [a], p. 62). Isto é possível ao pensar que, no discurso, estão articuladas as evidências lingüísticas e as evidências ideológicas da língua, tendo o sujeito como produtor de sentidos. A linguagem é o elemento capaz de permitir haver discurso, o lugar onde acontecem os efeitos de sentido. A linguagem em funcionamento ocasiona os processos discursivos, os efeitos de sentido. Somente existe discurso através do uso que o sujeito faz da linguagem (como conjunto de signos sociais), a interação com os demais sujeitos, o agir no social. Isto explica por que processo discursivo, condições de produção, ideologia são categorias básicas na AD. Não há discurso sem ideologia e esta é resultado das condições de produção nas quais se envolvem os sujeitos.

Neste percurso metodológico, foi essencial relacionar o discurso dos sujeitos participantes da pesquisa às condições materiais de sua produção e à maneira como, ideologicamente, são encaminhadas e entendidas. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 167). O sujeito é, em suma, o ser humano em condições históricas e, portanto, ideológicas, que pratica a linguagem com intencionalidades e em função de um contexto materialmente composto: Resulta que o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito das formações discursivas com as quais se identifica (PÊCHEUX, 1997 [b], p. 314).

Por isto, a AD é fundamental, pois permite desvendar os imaginários, as representações que condicionam os sujeitos, entendendo os sentidos produzidos, desde que consideradas as condições de produção do discurso, a memória, a

historicidade do sujeito que diz (ORLANDI, 2003, p. 42). É neste contexto a inserção da ideologia: “Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2003, p. 46). Ao realizar a interpretação dos sentidos, foram se desvelando as condições justificadoras do dito e de quem disse. Entendo interpretação como atividade essencialmente dialógica. Em estudo anterior, já publicado (FERREIRA, 2002), pesquisei sobre como professoras de anos iniciais de Ensino Fundamental envidavam processos interpretativos de textos literários em aula. Esta pesquisa permitiu-me entender que não há interpretações unitárias ou totalizantes que esgotem totalmente os sentidos veiculados por um texto. Só a escola tem a pretensão de esgotar sentidos, impondo uma maneira autoritária de ler o texto, a partir de uma só perspectiva. As leituras e as interpretações são diferentes, porque são diferentes os leitores, e isto exige diálogo sobre as diferenças, no qual, sujeitos historicamente constituídos, abordam-se na medida em que abordam as questões. A interpretação foi o modo pelo qual pude desvelar a ideologia, pressupondo que o sujeito é constituído, ainda, pelo lugar que ocupa, “é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 2003, p. 49).

Trabalhar com discursos implicou não somente ouvir, transcrever, ler e reler; implicou analisá-los, identificando quais categorias são utilizadas, qual o lugar social das categorias. Importaram os discursos, suas condições de produção, o momento sócio-histórico no qual foram produzidos, as identidades dos sujeitos. Neste percurso, me perguntava: como selecionar os elementos reveladores no interior de discursos que, em si, compõem-se da soma dos muitos discursos com os quais se convive e vive? A primeira e provisória resposta foi perceber os discursos eivados de representações, e estas são reconstituições de uma totalidade que, para mim, somente se revelou, inicialmente, em fragmentos com os quais necessitei operar, entender, interpretar dialeticamente. Lembrei, durante toda a realização da pesquisa, que estava analisando os discursos de professoras acerca de trabalho, profissionalidade e escola, enquanto fenômenos próprios de um grupo social e visava ao conhecimento da práxis dos profissionais da educação, enquanto um dos sujeitos do trabalho na escola e as relações entre

estes aspectos, diacrônica e sincronicamente. Vale dizer: em algumas fases da pesquisa trabalhei com sujeitos individuais, mas que “(...) cada pessoa forma parte de um mundo e que este mundo tem valores, crenças, costumes, história” (TRIVIÑOS, 2001, p. 36). Deste modo, ao realizar a pesquisa, ao mesmo tempo em que registrei os discursos dos sujeitos-participantes, estive “(...) recolhendo os aspectos básicos representados pelos sujeitos desse contexto mais amplo que, de alguma maneira, teve importância em suas existências” (TRIVIÑOS, 2001, p. 36). A segunda resposta encontrei ao inserir-me paulatinamente nos discursos, buscando suas repetições, as evidências do real, entendidas à luz teórica.

Considero estes aspectos fundamentais no detalhamento do meu percurso metodológico: o entendimento dos discursos dos professores dos anos iniciais acerca de trabalho, profissionalidade e escola, não procurando um sentido “verdadeiro e único”, mas um sentido “possível e real”, tendo em vista sua materialidade lingüística e histórica, perpassada pela interpretação, assentada em fundamentos teóricos. Foi uma atividade de escuta e de interpretação, de entendimento e de efeitos de sentidos atribuídos aos discursos.

Em meio a este processo, a interpretação exerceu papel preponderante em dois níveis: fez parte do objeto de análise, permitindo que o discurso se tornasse efeitos de sentidos e, mediada pela fundamentação teórica, permitiu uma diferenciação entre a descrição feita e a interpretação possível, possibilitando a minha relativização enquanto pesquisadora (não neutralidade, pois isto é impossível, também sou professora, sujeito, ideológica e historicamente constituída):

(...) ao dizer, nos significamos e significamos o próprio mundo, ao mesmo tempo, a realidade se constitui nos sentidos que, enquanto sujeitos, praticamos. É considerada desta maneira que a linguagem é uma prática; não no sentido de efetuar atos mas porque pratica sentidos, intervém no real. Essa é a maneira mais forte de compreender a práxis simbólica. O sentido é a história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na / pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são os reflexos de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra / coisa. Para isso, têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a

relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo o sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia (ORLANDI, 2003, p.95-6).

A neutralidade impossível da pesquisadora é mediada pela atenção à metodologia e pelo próprio processo de interpretação, referendando-se no que Pêcheux e Fuchs denominam “relações de paráfrase interiores” (1997, p. 170), correspondentes à matriz do sentido. Neste aspecto, a AD é utilizada como uma análise o menos subjetiva dos efeitos de sentido, amparando-se na formação discursiva e a ela retornando sempre que necessário para propor uma possibilidade de interpretação de sentidos.

## 1.2 PROCEDIMENTOS

Quando iniciei, intencionava realizar uma pesquisa-ação. Na medida em que foi se delineando o projeto, percebi ser melhor um estudo de caso, uma análise de uma situação específica. Da pesquisa-ação, mantive alguns aspectos, concebendo a metodologia como flexível, desde que a pesquisadora / o pesquisador delimite seu percurso.

Assim, a pesquisa, sob a perspectiva procedimental, constituiu-se em um estudo de caso, entendido como uma pesquisa na qual, tanto pesquisadora, quanto interlocutoras, buscaram compreender o seu fazer em um ambiente específico, agindo e elaborando seus discursos sobre este fazer. Segundo Lüdke e André<sup>47</sup>:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (1986, p. 17)

---

<sup>47</sup> Hermengarda Alves Lüdke, pós-doutora em Sociologia, professora da Universidade Federal Fluminense, atua na área de pesquisa em educação, com destaque para a pesquisa participante. Marli E.D.A André, pós-doutora em Psicologia da Educação, da PUC/RJ, também atua na área de pesquisa, com métodos qualitativos.

Segundo estas autoras, o estudo de caso se caracteriza por visar à descoberta, enfatizar a interpretação em contexto, retratar a realidade, de modo completo e profundo, usar uma variedade de fontes de informação, revelar a experiência e permitir generalizações, representar as diferentes e, às vezes, conflitantes perspectivas presentes em situação social, utilizar uma linguagem mais acessível (LÜDKE e ANDRE, 1986, pp. 18-20).

Uma vez que realizei entrevistas, análise e reflexão com interlocutores – professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental - acerca dos dados analisados, penso ter contribuído, não apenas utilizando materiais para fins acadêmicos, sem haver um retorno aos interlocutores da pesquisa. Ao contrário, procurei privilegiar a participação de todas, em todo o processo, dialogando e elaborando os sentidos conjuntamente e, também, sob a forma de grupo de interlocução. Foi uma maneira de redimensionar diferentemente a pesquisa, extraíndo-lhe a aparência de ser mero aproveitar-se do discurso da interlocutora e com a pesquisa se beneficiar, sem contribuir e sem socializar os resultados. Além do mais é um encaminhamento da pesquisa capaz de torná-la atividade que congrega os sujeitos envolvidos, tendo a linguagem como ambiente da produção coletiva dos sentidos e do contínuo redimensionamento da ação, visando a encontrar respostas ao problema.

### 1.3 FASES DA PESQUISA

Subdividi os meus esforços de pesquisa em etapas: fundamentação teórica e epistemológica, fundamentação metodológica, realização da pesquisa, análise, interpretação e sistematização. Tal subdivisão garantiu-me uma melhor configuração metodológica, uma maior clareza do percurso.

Inicialmente, houve a leitura inicial, compreensão das elaborações já desenvolvidas por autores acerca da profissionalidade dos professores, na tentativa de diferenciar tendências teóricas e poder discerni-las quanto aos sentidos de trabalho e profissionalidade. Este procedimento acompanhou toda a pesquisa, mas alterou-se quanto ao nível da leitura, aos autores e às teorias.

Segundo, detive-me em uma maior clareza quanto ao rumo metodológico. Tendo a Análise do Discurso como esteio, fez-se essencial apresentar uma concepção de linguagem, intervenção, interação para poder agir na pesquisa, garantindo uma interlocução reveladora de sentidos. E foi com base nas concepções o início do terceiro momento, a realização das entrevistas e compreensão epistemológica dos discursos, atribuindo-lhe relações teóricas, retornando ao grupo ou a alguma das entrevistadas, sempre que necessário, para verificar a coerência, aprofundá-las e interpretá-las. Este foi o suporte para acontecer o quarto procedimento: análise, na leitura e releitura contínua, na relação entre as afirmações e o real, no desvelamento de sentidos e revisão, redimensionando-os, sob perspectivas epistemológicas. E somente após foi possível sistematizar a pesquisa no presente texto.

Meus esforços iniciaram, uma vez elaborado o projeto. Estabeleci contatos com professores dos anos iniciais com vistas a verificar o interesse em participar da coleta de informações através de entrevista individual semi-estruturada e participação no grupo de interlocução. Com intuito de esclarecer sobre a concepção de entrevista escolhida, cito Triviños, ao considerar a entrevista semi-estruturada como:

(...) uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos. (...) A entrevista semi-estruturada começa com um número determinado de interrogativas, podendo concluir com trinta, quarenta, sessenta, porque cada pergunta pode originar outras perguntas esclarecedoras do investigador; (...) Desta maneira, a entrevista semi-estruturada se transforma num diálogo vivo do qual participam duas pessoas, com objetivos diferentes, mas que podem se tornar convergentes. Ambos, entrevistado e pesquisador, procuram construir um conhecimento relativamente comum para determinada realidade pessoal e coletiva. (2001, p. 85-6)

As afirmações de Triviños foram facilmente comprovadas durante as entrevistas, pois uma pergunta ia demandando outra, para que a compreensão acontecesse e a professora pudesse efetivamente expressar seus sentidos. Por este motivo, as entrevistas foram organizadas, tendo como crença que um relacionamento mais espontâneo permite maior riqueza de informações. Não trabalhei com questionários formais nas entrevistas. As interlocutoras puderam se

manifestar livremente sobre os sentidos. Nesta fase, busquei noções e concepções prévias acerca de trabalho e de profissionalidade. Para tanto elaborei questões iniciais cujo objetivo foi estabelecer um ritmo para a conversa, evitando induções e permitindo o diálogo. Estas questões são apresentadas no Apêndice A.

Gravei as entrevistas e, posteriormente, transcrevi, para examinar o material, juntamente com as anotações e sínteses elaboradas durante a conversa. Creio, deste modo, ter potencializado a possibilidade de compreensão e facilitado o processo de dirimir dúvidas e buscar esclarecimentos. Nesta etapa, a atenção ao discurso foi apurada, pois possíveis contradições, silêncios, hesitações, lapsos, a própria estrutura sintática e semântica das falas indicavam sentidos, efeitos, deslizamentos, que procurei considerar. No grupo de interlocução, expus a minha leitura dos discursos e incentivei o aprofundamento das discussões, trazendo noções, aportes teóricos para dissipar dúvidas e incentivando indagações, solicitando esclarecimentos acerca de elementos cuja análise eu queria aprofundar, como salário e satisfação em ser professora.

Tenho claro ter sido constante a tensão entre objetividade e intersubjetividade, uma vez que discursos são frutos de seleção e revelam os sujeitos. Por isto, considerei a interpretação sempre como dialógica e criativa. Durante toda a pesquisa, houve estudo da temática na obra dos teóricos selecionados, com o intuito de permitir condições para a interpretação.

Ao longo da interpretação, se elaboraram condições para eu perceber o que, de outro modo, poderia, quem sabe, não ser percebido. Uma das situações mais interessantes aconteceu já no início das entrevistas. Na primeira entrevista, ouvindo a professora, falando tão apaixonadamente sobre seu trabalho, inicialmente me comovi. Um segundo pensamento me levou a perceber um certo romantismo<sup>48</sup> ingênuo no seu discurso. Quase intuitivamente, considerando estar

---

<sup>48</sup> Utilizo o termo romantismo no sentido amplo: percepção do mundo caracterizada pelo subjetivismo exacerbado, pela crença no bom e no belo, pelo ufanismo. O romântico em demasia empolga-se de tal modo com o sentimentalismo, a ponto de ficar sem condições de uma análise mais realista dos fatos.

em uma escola pública estadual, arrisquei uma pergunta, em meio à conversa: “E o salário?” Esta pergunta não estava prevista, mas a partir daí passou a integrar todas as entrevistas. A intenção era provocar a interlocutora a pensar nas condições materiais reais de sua profissionalidade<sup>49</sup>.

O romantismo percebido no discurso da primeira professora repetiu-se nos outros discursos. Na quinta entrevista, algo ficou evidente. Havia muita similaridade entre os discursos. Na décima sétima entrevista, percebi o ritmo e as semelhanças de argumentos se mantendo e não havia por que continuar entrevistando. O material já era suficiente e, das dezessete entrevistadas, em acordo com minhas interpretações, apenas uma expressava uma versão mais elaborada da profissionalidade, do trabalho. Entretanto, objetivando ampliar a possibilidade de diversificar os discursos no momento de análise nos grupos de interlocução, resolvi entrevistar mais cinco professoras, com o intuito de encontrar pelo menos outra com, também, um discurso diferenciado. O grupo de entrevistadas, no final, estava integrado por vinte e duas professoras. Ao dividir os grupos de interlocução, cada um com onze professoras, pelo menos uma delas denotaria um discurso menos formatado sobre a profissionalidade e o trabalho. Foi o que aconteceu efetivamente, propiciando maior dinamicidade para a reflexão no grupo.

Durante toda a análise, perguntei-me sobre o porquê desta similaridade de respostas. Encontrei encaminhamentos para compreender evidências nos próprios discursos. Estas interpretações são apresentadas em meio às análises, dentro dos capítulos seguintes.

#### 1.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise iniciou com a identificação de categorias. Li e reli as entrevistas, depois de transcritas, e fui separando as repostas conforme cada questão. Para realizar esta etapa, inicialmente, estive baseada na seqüência das perguntas, agregando as respostas conforme a temática de cada pergunta, previamente

---

<sup>49</sup> No capítulo 03, amplio abordagens desta questão.

pensada. Observei que surgiram outras categorias, para além das inicialmente previstas nas perguntas, porque o ritmo das entrevistas foi bastante diferente, aconteceu em acordo com a interlocutora, o momento, o envolvimento, enfim, condições externas à pesquisa. Na tentativa de desvelar sentidos, incluí perguntas, suprimi outras.

A seguir, organizei estas respostas conforme a semelhança de argumentos, estabelecendo, para cada grupo de respostas, uma categoria evidenciada. Deste modo, obtive quadros, com respostas e categorias e, a partir deles, passei a trabalhar doravante. Os quadros estão expostos nos apêndices B, C, D, E, F, G, H, I, J.

Ao utilizar este expediente, sabia estar fazendo uma leitura entre tantas outras possíveis. Apeguei-me à idéia de metáfora: os discursos, os relatos de vivências serviam como deslizamentos de sentidos dos sujeitos, as professoras, e, por isto, permitiam-me, tanto uma leitura parafrástica (re-organizando os sentidos), quanto polissêmica (na multiplicidade de sentidos), conforme os indícios do contexto e do próprio teor do discurso (ORLANDI, 1988 [b]). Além do mais, a pesquisadora não pode estar engessada, precisa selecionar, optar, ler e interpretar. Porém, necessita fazê-lo em acordo com parâmetros e estes se fazem presentes no próprio discurso.

Uma vez delimitadas as categorias, observei-as como intimamente relacionadas ao problema e aos objetivos da pesquisa, denotando que a entrevista, enquanto instrumento de coleta de dados havia sido oportuna. Exceção a dois acréscimos: educação e professoralidade. Educação, enquanto categoria, impregnava os discursos, servindo como referência para o pensar das professoras. Professoralidade foi uma opção que fiz, como a palavra mais apropriada para eu denominar o conjunto do tornar-se, ser e estar professora, abarcando todas as implicações. Entendo-a mais que profissionalidade. Enquanto a profissionalidade é o que caracteriza a professora, os elementos dimensionadores do seu agir profissional, oriundos de sua historicidade, dos estudos realizados tanto na academia, quanto no cotidiano escolar, a

professoralidade é a profissionalidade em si da professora. A professora sendo professora, sempre. É a apropriação pelo sujeito de sua profissionalidade a tal ponto de não se perceber separação entre profissional e sujeito. Elaborei esta concepção com base em afirmações de Pereira<sup>50</sup>, cujos estudos sobre a ação profissional dos professores situam-se em torno da categoria professoralidade, no intuito de evitar categorias como identidade: “a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. (...) A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente” (2000, p. 32). Por isto, identidade e professoralidade são diferenciadas: aquela está estabilizada, esta é contínuo vir-a-ser. Do mesmo modo, a professoralidade é um estágio posterior à profissionalidade, pressupõe esta.

Para encaminhar a pesquisa, observando os quadros elaborados, no sentido de clarear as categorias relevantes a serem trabalhadas, utilizando como critério o conteúdo e evitando que este se repetisse, tendo em vista os discursos analisados, percebi ser possível analisar as categorias se estabelecesse, para cada uma, sentidos basilares, e, teorizando-os, poderia explicitá-los. Organizei, então, uma tabela expressando as categorias e os sentidos basilares, porém, sem inflexibilidade, pois um mesmo sentido transita em outras categorias. Esta organização, a seguir demonstrada, é um roteiro de análise:

**Tabela 01 – Categorias e Sentidos Basilares**

CATEGORIAS	SENTIDOS BASILARES
Professora	- sujeito do trabalho pedagógico - gênero - classe social
Profissionalidade / professoralidade	- profissão e vocação - educação para a prática profissional - profissionalidade e suas especificidades

<sup>50</sup> Marcos Villela Pereira, professor doutor, atua na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Em sua tese de doutorado, defendeu abordagem sobre uma estética da professoralidade.

Trabalho	- condições e tempos de trabalho (recursos, questão salarial, reuniões, tempo da aula) - concepção do trabalho da professora
Educação	- produção do conhecimento em aula - interação - a linguagem como ambiente para a produção do conhecimento
Escola	- espaço-tempo para a produção do conhecimento de professores e estudante

Fonte: FERREIRA, 2006, com base na análise das entrevistas.

Os sentidos, que denominei basilares, foram pensados como aqueles a compor os elementos essenciais na categoria, distinguindo-a de outra. São inacabados, não podem ser dogmatizados em uma situação contextual. Se outra pesquisadora / outro pesquisador, com pressupostos teóricos-metodológicos diferenciados, analisar, poderá propor outras categorias e, obviamente, outros conteúdos. Isto denota que o conhecimento não é definitivo, ao contrário, está pautado pela não-completude.

Após esta etapa, iniciei análise no interior do discurso de uma mesma professora, selecionando seqüências discursivas, fragmentos do discurso, as quais representei por SD mais o número pelo qual designava a professora. Se em um discurso encontrei uma seqüência, destaquei-a e, abaixo dela, escrevi, por exemplo: SD15<sup>51</sup>, ou seja, é uma seqüência discursiva extraída do discurso da Professora 15. Confrontei estas SD entre si, observando um outro movimento discursivo, desta vez dentro de uma mesma entrevista. Neste momento da análise, foi possível discernir posições discursivas de aceitação tácita do ser professora, apesar de muitas condições materiais e humanas adversas, posições

discursivas de resistência, até mesmo resistência passiva, calada, sem ações, não contra a situação em si, contra qualquer possibilidade de modificá-la, tornar as situações vivenciadas, outras, diferenciadas. Estas identificações são detalhadas no capítulo 05. Neste momento de análise, foi importante entender a afirmação de Pêcheux: “um discurso não apresenta, na sua materialidade textual, uma unidade orgânica em um só nível que se poderia colocar em evidência a partir do próprio discurso” (1997 [a], p. 104), mas toda formação discursiva remete a inúmeras outras possibilidades discursivas.

Fui, cada vez mais, adentrando no discurso, identificando formações discursivas (FD), postos em relevo por efeitos sentidos evidenciados nos discursos, reveladores de crenças e formações ideológicas (FI), pois, como já afirmei, a ideologia perpassa os sentidos e as práticas discursivas. Compreendo Formação Discursiva como o que pode e deve ser dito, se consideradas as posições de sujeito. Portanto, a Formação Discursiva está em relação direta com a Formação Ideológica, evidenciando-se uma na outra: “A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com os outros sujeitos)” (ORLANDI, 1988 [b]). É na formação discursiva, representando a formação ideológica, que os sentidos se produzem:

(...) uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas. (PÉCHEUX; FUCHS, 1997, p. 167)

Procedendo assim, procurei revelar os deslizamentos, os movimentos de sentido, através da substituição de posições dos sujeitos em relação às suas crenças, à sua filiação a esta ou àquela formação discursiva e também à formação ideológica, pois os sentidos não estão nas palavras somente, estão determinados pelos sujeitos. Por isto, em cada sentido podem estar outros

---

<sup>51</sup>SD = Seqüência Discursiva. Para que fosse entendida melhor e com o intuito de proteger a identidade da interlocutora, acrescentei o numeral pelo qual designava a professora. Por exemplo, SD15 é uma seqüência discursiva da Professora 15.

sentidos presentes ou escondidos, o que configura não o discurso, os silêncios, as reticências, as contradições, os movimentos discursivos.

Para a análise dos discursos, transcrevi-os, parcialmente, em meio a este texto, cuidando para dividi-los em seqüências discursivas cujos sentidos estivessem em acordo com o que eu estava discutindo na escrita. Com o intuito de ser fiel à manifestação lingüística da professora-entrevistada, mantive o discurso original, sem incorreções na escrita, pois fui eu quem fez a transcrição, mas apresentando inconsistências na formulação sintática, sobretudo, em relação à concordância verbo-nominal, ao uso dos pronomes, de modo que muitos discursos são essencialmente coloquiais, sem o predomínio do padrão culto da Língua Portuguesa. Isto não quer dizer que a professora não conheça o padrão culto, apenas que, na informalidade da fala, ela estava mais atenta ao dito do que ao como dizer. Deste modo, encontram-se termos e expressões como “né, tu vai, tu tem que” etc, mantidos em conformidade com a originalidade da expressão lingüística daquele momento de entrevista, evidências lingüísticas com as quais também busquei interpretar os sentidos.

### 1.5 GRUPOS DE INTERLOCUÇÃO

Outro instrumento empregado na pesquisa qualitativa é o grupo de discussão. No caso desta pesquisa, além de ser grupo de discussão, penso que se constituíram em grupos de interação, nos quais as participantes passaram a se influenciar mutuamente, socializando seus discursos. Este é o motivo pelo qual optei por utilizar a expressão “grupo de interlocução” para denominar o conjunto das envolvidas na pesquisa.

Concebo um grupo de interlocução, na pesquisa qualitativa, com base em Triviños: “(...) como uma referência. A informação quantitativa da população não é naturalmente desprezada, mas na pesquisa qualitativa não existe a preocupação, que é profunda na pesquisa quantitativa, pela delimitação exata da população” (2001,. P. 83). Por isto, a composição do grupo de interlocução aconteceu com convites feitos a professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As

atividades profissionais que eu desenvolvia, na época, permitiram-me contato com vários professores e com muitas das escolas da Região. Nestes espaços, falando sobre minhas intenções de pesquisa, observei interesse e disponibilidade em participarem.

Alguns critérios de seleção do grupo foram importantes para, posteriormente, haver a análise: a necessidade de a professora ter concluído ou estar realizando um curso na área da educação: licenciatura ou bacharelado; atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; trabalhar em escola pública, comunitária ou particular em Três de Maio ou Região Fronteira Noroeste e, por fim, a disponibilidade em participar da pesquisa, nas suas diferentes etapas, envolvendo-se com o projeto. Um critério, segundo Triviños, 2001, p. 84, é “uma idéia ou um conjunto de idéias, emanada dos objetivos da investigação, que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa”.

A população da pesquisa, que depois integrou os grupos de interlocução, foi constituída por professoras de escolas públicas e comunitárias da Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com idade entre 23 e 55 anos. A maior parte delas, mais da metade, é casada, dividindo seu tempo entre o labor, o estudo (no caso das que ainda não terminaram seus estudos) e a família. Igualmente, metade do grupo trabalha 40h e estuda à noite. Muitas vezes, seu tempo até mesmo para as refeições estava reduzido. No final da tarde, o grupo de cinco pessoas que vinham a Três de Maio estudar, mal conseguiam lanchar antes da chegada do transporte escolar. Voltavam para casa em torno de 22h45min e, no outro dia, às 7h, iniciavam o primeiro turno.

Quanto aos estudos relativos à profissão, a maior parte do grupo procura participar de seminários, palestras, oficinas, com o intuito de se manterem atualizadas. Suas práticas pedagógicas são planejadas na escola, no caso daquelas com disponibilidade de hora-reunião para planejamento. Interessante observar, desde já, que, apesar das dificuldades, as interlocutoras demonstram encantamento com seu fazer. Denotam sentirem-se partícipes de sua

comunidade, contribuindo socialmente. Estas são evidências perceptíveis na maior parte dos discursos.

Mantive contato com as professoras durante toda a pesquisa. Muitas vezes, necessitei conversar sobre algum sentido atribuído a alguma categoria. Estes contatos, normalmente, foram informais. Contava-lhes o que estava realizando e ouvia-as. No final, propus a reunião em dois grupos para reflexão sobre as interpretações feitas. Foram reuniões para conversar, sem pauta formal premeditada. Expus minhas análises e conclusões, e ouvi suas considerações, aproveitando para aprofundar sentidos.

Durante toda a pesquisa, a linguagem assumiu papel preponderante. Muitos autores, entre eles, Gadamer (1988), Vigotski (1996)<sup>52</sup> e Habermas (1992), embora defensores de perspectivas teóricas diferenciadas, mantêm entre si a idéia convergente de que, através da linguagem, os sujeitos compreendem e descrevem o mundo, produzem uma associação entre pensamento e linguagem reveladora dos seres, de suas intencionalidades. Penso a linguagem como o ambiente onde acontece a ação dos profissionais da educação, constituindo-os e possibilitando-lhes realizar seu trabalho. A linguagem é, em suma, o ambiente da aula, onde acontece a produção do conhecimento e possibilidade do discurso. Especificamente nesta pesquisa, a linguagem foi o ambiente de produção do discurso e da interpretação, tanto individual quanto coletivamente.

Para ter acesso às interlocutoras em seu local de trabalho, solicitei (e me foi concedida) autorização à Secretaria de Educação do município de Três de Maio. As escolas foram notificadas pela própria Secretaria e era permitido eu ir a qualquer uma delas, com agendamento prévio. Nas escolas públicas estaduais e comunitárias de Três de Maio e Região, solicitei permissão aos diretores. Todos foram muito atenciosos e deferiram imediatamente o pedido.

---

<sup>52</sup> Lev S. Vigotski (1889-1934), russo. Dedicou-se, inicialmente, a uma reformulação da Psicologia, passando a vislumbrar como se organizam os processos de conhecimento. Seu conceito de zona proximal do desenvolvimento estabelece referência para se entender o papel da interação na produção do conhecimento.

Contudo, o encontrar com a professora na escola nem sempre foi tranqüilo. Na maior parte dos casos, houve amabilidade, fui atendida com delicadeza e presteza, solidariedade, inclusive. Após uma dezena de entrevistas, soube de professoras temendo minha ida à escola, solicitando às suas direções não participar, temendo se expor. Em primeiro lugar, isto me deixou decepcionada. A seguir, passei a refletir, constatando terem sido entrevistas agradáveis, sem razão para tal comportamento, e cheguei a alguns prováveis entendimentos: não era exatamente a entrevista que temiam. Era o fato de serem entrevistadas por mim. Fui professora de muitas delas, na Faculdade. Ocupava o lugar de coordenadora da educação, devido às atividades que desempenhava na Faculdade e no Conselho Municipal de Educação. Este suposto lugar social por mim ocupado as remetia a pensar que poderia estar indo ao seu lugar de trabalho para “observá-las”, talvez. Foi mais um motivo para eu suspender as entrevistas. Percebi tal situação inviabilizando a pesquisa. Provavelmente, se eu insistisse, poderia obter discursos em acordo com uma imagem que a entrevistada teria do que eu provavelmente desejaria ouvir. Dediquei-me à análise dos dados coletados

### **1.5.1 O trabalho nos grupos de interlocução**

Realizei dois encontros com o grupo de entrevistadas para socializar o texto da tese. No primeiro, compareceram sete professoras e, no segundo, compareceram nove.

Nestas ocasiões, relatei a pesquisa e a análise feita dos discursos das interlocutoras. Ia apresentando trechos e evidenciando os sentidos interpretados, com o auxílio de lâminas e data-show.

Durante todo o tempo dos encontros, houve diálogo contínuo. Foram ricas as contribuições em relação aos sentidos que eu produzira, esclarecendo-os e apontando outros sentidos, os quais ocupo em meio ao texto. Nestes contextos, não utilizei o gravador, temendo impedir a interação, apenas anotei argumentos para poder explicitá-los neste texto.

Iniciei a reflexão destacando aspectos observados desde o momento das entrevistas, o processo de elaboração de categorias, explicando-lhes como encaminhei as interpretações. Considerei importante a exposição das professoras sobre como receberam a entrevista e como se sentiram naquele momento, contribuindo para tornar interessantes os encontros, produtivos e elucidativos. Na despedida de cada grupo, agradei a contribuição, a participação, a ajuda. Senti que havia a percepção de um reconhecimento delas como sujeitos, como pessoas cujos discursos evidenciavam saberes e uma profissionalidade. Agradeceram-me por ter feito algo que imaginavam ser adequado: apresentar os estudos feitos a partir da contribuição delas, pois, alegaram, normalmente os pesquisadores buscavam os dados e elas nunca mais ficavam sabendo o que tinha sido escrito com base nas contribuições. Mais uma vez, senti-me bem por ter escolhido esta etapa na metodologia, momento de pesquisadora e interlocutora produzirem o texto, enriquecendo-o com sentidos renovados.

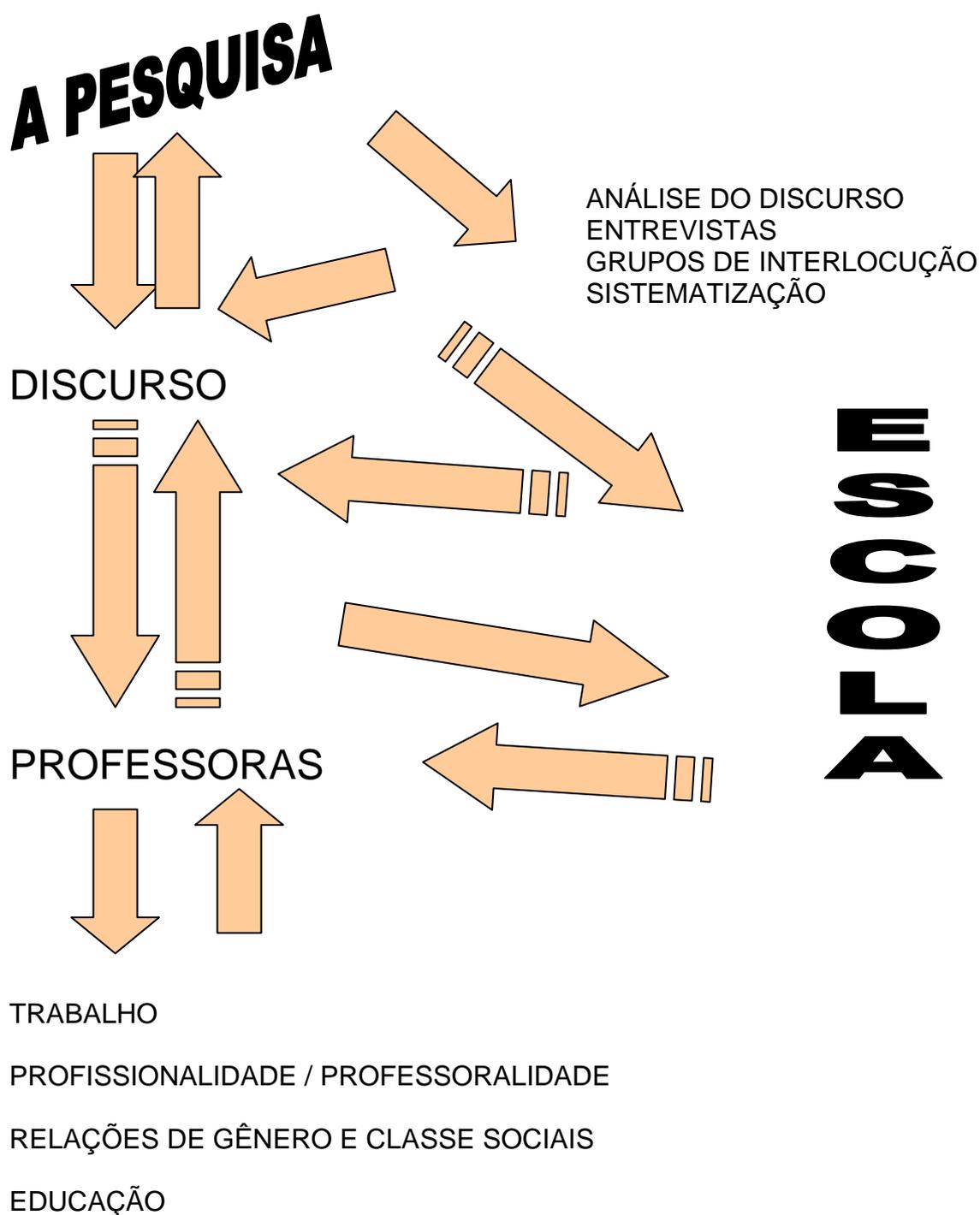
Com os grupos de interlocução, refleti sobre a sistematização da pesquisa. Durante o texto, detalho alguns dos itens já referidos, no intuito de articular as análises e o modo como as produzi. Gosto de pensar que todo texto é linguagem que produz, capaz de me remeter a refletir sobre a própria linguagem, em suma, uma metalinguagem. O texto que apresento é uma metalinguagem sobre trabalho, profissionalidade e escola no discurso das professoras. Na verdade, é uma metalinguagem e um metadiscurso como se pode ver nas páginas seguintes, pois registra a pesquisa e os sentidos interpretados, revelando um percurso:

- a) primeiro, explicitando os aspectos metodológicos, neste capítulo, com o intuito de inserir o leitor no como aconteceu a pesquisa;
- b) no segundo capítulo, propondo entender como a professora torna-se professora: seus processos pedagógicos e de educação continuada, seus discursos sobre estes processos, sua profissionalidade e encaminhamento de sua professoralidade;

- c) no terceiro capítulo o ser professora, o trabalho, as relações de gênero e classe social, sua profissionalidade e professoralidade, do ponto de vista da História da Educação, do real e dos discursos das professoras-entrevistadas;
- d) no quarto capítulo, como se revela o local de trabalho da professora: a escola, tanto na literatura pedagógica, quanto nos discursos coletados;
- e) no quinto capítulo, analisei o movimento dentro dos discursos, em uma análise verticalizada, sobre se tornar professora, ser professora e o trabalho;
- f) concluí, apresentando o ser professora na relação com o trabalho e a profissionalidade, citando o que a pesquisa me permitiu compreender, os avanços obtidos, de maneira sistematizada, enfatizando não somente o real, como o interpretei, mas o possível.

O mesmo percurso, esquematicamente, represento-o na figura abaixo:

Figura 01 - Representação da seqüência de capítulos e abordagens



Fonte: FERREIRA, 2006.

Esta é uma sinopse das próximas páginas, de modo que a leitura seja antevista, como uma oportunidade não somente de ter acesso à pesquisa, mas, lendo-a, entender como me orientei durante a pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 COMO A PROFESSORA SE TORNOU PROFESSORA**

Ser professora é uma opção? Esta pergunta me orientou durante toda a pesquisa, pois percebia, em algumas interlocutoras, um certo olhar triste, vago, como se procurassem ancoradouro. Tal percepção exigiu leituras sobre a constituição da profissão: entendendo como se configurou a profissão, entenderia como se configuraram os profissionais, pensei. Neste capítulo, estabeleço considerações sobre os processos de educação das entrevistadas, dividindo-os entre acadêmicos e no âmbito da escola, buscando compreender como se tornaram professoras.

O processo de constituição para a práxis pedagógica é complexo. Implica fatores relativos à historicidade, individual e coletiva, e aos estudos realizados, tanto na academia, quanto no local de trabalho. A práxis pedagógica é o trabalho dos profissionais da educação em si. Inclui os conhecimentos e saberes da didática, da aula, da produção do conhecimento. Para compreender como as professoras se tornaram professoras foi essencial voltar às origens da profissão, antes do início da proliferação das escolas e, com esta retomada histórica, entender os processos de educação hoje, no interior das escolas.

As origens da profissão estão relacionadas à época em que os monges exerciam o papel de professores, mantendo escolas e, através delas, conquistando novos monges. Era, em suma, um trabalho de doação. Advém daí a concepção do Magistério como uma espécie de vocação, pressupondo-a uma característica própria de cada pessoa, oriunda de sua historicidade, estando

diferenciada da “missão”, que é uma exigência atribuída ao sujeito por si próprio ou pelos outros, de caráter eminentemente social, que o justifica em suas ações em prol de situações coletivas.

Esta concepção de vocação foi construída na medida em que a Igreja ampliou seu acesso à população, expandindo o sistema escolar com o intuito de divulgar textos religiosos. Para tanto, houve o controle da educação. As referidas escolas funcionavam junto às igrejas e conventos. Com a expansão do sistema escolar, o clero já não era suficiente para atender à demanda, convocando colaboradores leigos para atuarem como professores, os quais deveriam, antes, prestar um juramento e uma profissão de fé, de onde se origina a palavra professor: o que professa fé e fidelidade, com poucos ganhos aqui, mas com ganhos infintos na eternidade (KREUTZ<sup>53</sup>, 1986, p. 13).

A evolução do quadro passa pelo início das escolas<sup>54</sup>, uma exigência da industrialização, pois eram instituições capazes de garantir a formação de mão-de-obra. Os professores surgem como os responsáveis por esta atividade, normalmente, morando na escola e dedicando-se à vida na comunidade, como exemplos de moralidade e cidadãos. Reedita-se o profissional já descrito no parágrafo anterior: vocacionado e professando uma crença no social.

A transformação dos professores em sujeitos com status de profissional, acontece a partir do momento que o Estado<sup>55</sup> se responsabiliza pela educação, em substituição à Igreja. Acontece a funcionarização dos professores que necessitarão de um alvará, um passaporte para trabalhar. Para consegui-lo serão

---

<sup>53</sup> Lucio Kreutz, historiador gaúcho, Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-graduação da UNISINOS.

<sup>54</sup> Muitas das referências, sustentadas na história da educação, estão embasadas no livro que publiquei em 2001, pela Editora UNIJUI: Educação & História.

<sup>55</sup> Nas obras de Marx e em muitas referências à sociedade, ao modo de produção, o Estado aparece como elemento que organiza a sociedade civil em acordo com as exigências da classe dominante, desde o advento da Idade Moderna. Marx, no âmbito da análise da sociedade capitalista, propõe que o proletariado, ao produzir a revolução, superando a propriedade privada, estaria criando a ditadura do proletariado, a transição para uma sociedade sem o jugo do Estado (Marx, 1968, 2002). Quando faço referências ao Estado atualmente, como explicitarei no capítulo 04, trata-se do Estado após o Estado de bem-estar, afetado pelo neoliberalismo.

submetido a provas e avaliações e, depois de consegui-lo, terão empregos vitalícios.

Os modelos enraizados do mestre, do padre-professor, ainda se manifestam nesta época e, em muitos casos, na atualidade também, mesmo que somente no imaginário dos profissionais da educação. Arroyo, cuja obra visa ao entendimento do ofício do professor, seu fazer e sua profissionalização, argumenta: “Escolher o termo ‘ofício de mestre’ sugere que apostamos em que a categoria mantém e reproduz a herança de um saber específico” (p. 12). O termo “mestre” é utilizado por Arroyo para referir-se aos antigos artesãos, aqueles que produziam objetos resultantes de conhecimentos internalizados e apropriados na convivência com outros mestres, por isto:

O ofício de mestre é anterior à escola e nela se reproduz. Foi se conformando ao longo da história, acompanhando os lentos processos de desenvolvimento humano, os processos civilizatórios e educativos, as tensões sociais, culturais e políticas. De lá vêm nossos mestres ancestrais. Sua configuração social e cultural situa-se nos tempos de longa duração. Cada educador dificilmente consegue fugir de *ethos*, estilos, culturas, práticas, identidades que têm uma longa história. O ofício de mestre, inclusive mestre-escola, se confundiu e ainda se confunde com outros ofícios próximos, presentes em todas as culturas. Os sempre presentes condutores da infância, os pedagogos, os iniciadores nas culturas, nos saberes, valores, métodos e crenças. Os socializadores, formadores de hábitos e condutas, sistematizadores do conhecimento. (ARROYO, 1999, p. 149)

Apenas com educação continuada e permanente, os professores terão condições de refletir sobre esta imagem do mestre, capaz de se doar. Imagem oriunda do social, impregnada na cultura e reproduzida, muitas vezes, sem ao menos saber que o fazem e por quê.

Especificamente no Brasil, se for considerada a História, constata-se que a preocupação com a educação e educação continuada dos profissionais é recente. O trabalho dos professores não era privilegiado no país, muito menos a frequência a cursos de preparação para o agir profissional, entre eles, os que incluíam a preparação para a ação pedagógica. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil (inegavelmente, os primeiros professores da nação), houve, até a

República, o vazio de propostas com vistas à educação de professores. Somente a partir do final do período imperial e início do republicano, se expandem as escolas normais. A denominação, em si, já contém a idéia expressa nestas escolas: garantir uma aprendizagem normatizada, regrada, seqüencial e em acordo com os postulados da época.

Marques (1992) relata ser o início das escolas destinadas à educação dos professores bastante caracterizado pela improvisação e pela despreocupação com a qualidade da educação e das escolas no país. Segundo o autor, em 1830, surgiram as primeiras Escolas Normais, integrantes do sistema público educacional. Depois deste momento, as escolas normais se disseminaram progressivamente, realizando um trabalho destinado, no início, a profissionais do sexo masculino. Talvez isto se justifique porque os jesuítas, que influenciaram e compuseram o cenário educacional brasileiro por cerca de trezentos anos, acreditavam que a educação escolar devia ser coordenada pelos homens, por serem mais sérios, menos emocionais e capazes de, efetivamente, “transmitir” conhecimentos. Com a vinda de congregações religiosas femininas, oriundas, sobretudo, da Europa, houve o início do ingresso de moças, oriundas da chamada classe média, que visavam à obtenção do grau de professoras para serem auxiliares socialmente, além de garantirem uma parca renda mensal, suficiente apenas para a satisfação de seus caprichos, já que, provavelmente, tinham acertado casamento com alguém igualmente da classe média. Surge a figura da normalista, presente na literatura e no imaginário popular da época.

Fischer<sup>56</sup>, analisando mais de dez mil páginas, da Revista do Ensino, importante meio de divulgação das idéias pedagógicas no século passado, editada no Estado do Rio Grande do Sul, resgatou, com base nos discursos de professoras ou sobre elas, publicados neste periódico, um “determinado modelo de mulher professora(...) com compromissos morais frente a um mundo ameaçador da ordem e do bem estar das famílias” (2003). A autora ainda indica que os discursos divulgados foram assumidos como verdades sobre a professora.

---

<sup>56</sup> Beatriz Terezinha Daudt Fischer, Doutora em Educação, professora da UNISINOS. Realiza estudos sobre histórias de vidas e memórias dos sujeitos da educação e sobre trabalho.

A partir de 1930, começam a funcionar as chamadas Faculdades de Ciências, Filosofia e Artes. Eram *locus* para a preparação de profissionais também para a educação. Dentro deste espaço, fervilharam as idéias em favor do Curso Normal Superior, muito defendidas por Anísio Teixeira<sup>57</sup> e baseadas em experiências já desenvolvidas na Europa. Interessante observar que estas idéias foram reeditadas na década de 1980, quando o Ministério da Educação determinou que faculdades isoladas deveriam oferecer Cursos Normais Superiores para educação de professores e o Curso de Pedagogia deveria se destinar à educação dos pedagogos da escola.

Durante o Período de Governo Militar (décadas de 1960 e 1970), os cursos normais iam muito bem, pois o currículo, de modo geral, de caráter humanista (porque expunha uma concepção curricular preocupada com o ser humano: sua essência e as relações interpessoais), apresentava-se apolítico. Simultaneamente, a carência de profissionais habilitados se fazia sentir em todo país, demandando, cada vez mais, maior quantidade de cursos normais. Havia, inclusive, na linguagem popular, quem dissesse que, para as meninas, o melhor curso de Ensino Médio era o Curso Normal, pois já o concluíam com emprego garantido.

Os últimos momentos do Período Militar coincidiram, não sem motivo, com uma crise política na classe do Magistério. Concomitantemente ocorreram as diversas greves em vários lugares do Brasil; a formação dos sindicatos; o abandono da profissão, que, neste período, estava desacreditada; a Lei 5692/71, exigindo uma reconfiguração da ação dos professores para dar conta de uma prática pedagógica caracteristicamente voltada para o mundo tecnológico, com perspectivas de preparação para o trabalho.

---

<sup>57</sup> Anísio Teixeira (1900-1971), professor brasileiro, político dedicado às causas da educação. Participou de significativos momentos da história da educação brasileira, entre eles, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e legou uma obra vasta, tratando de questões relativas à filosofia da educação e à escola. Em seus escritos e ações, demonstrou compreensão crítica do contexto econômico, social e cultural de seu tempo, revelando otimismo em relação à ciência e à escola, renovada.

Após a reforma de 1971, com a promulgação da Lei 5692/71 e com as exigências apresentadas para a educação, houve uma perda de prestígio significativa dos cursos normais. Passaram a ter função propedêutica: para além de preparar para a práxis pedagógica, a aprovação no vestibular era o maior objetivo. A Lei previa ainda a necessidade de maior ação tecnicista, preparação de mão-de-obra, entrando em choque com o humanismo dos currículos dos cursos.

Como se pode perceber, há muito tempo, a preocupação com a educação e educação continuada dos professores tem sido objeto de reflexão e estudo, crendo que, a partir de tal investimento será obtida a qualificação das práticas pedagógicas. Neste afã, uma educação ou educação continuada pressupõe, portanto, conhecimentos variados, desde informações acerca da práxis, da Pedagogia e sobre os demais sujeitos envolvidos. Por isto, sobretudo na última década do século passado, ampliaram-se as discussões acerca da profissão, indicando novas perspectivas desde os estudos culturais, os estudos sobre o currículo, a educação inclusiva. Sem dúvida nenhuma, o ponto alto da década foi a preocupação com a denominada “formação continuada dos professores”. Em linhas gerais, a pretensão era garantir, por um lado, que os profissionais continuassem a sua preparação para o Magistério, uma vez que o percurso acadêmico não estava garantindo que se sentissem capacitados a serem protagonistas no esforço de dirimir os quadros de analfabetismo, de baixa qualidade do processo pedagógico e a evasão escolar no país. Por outro, a pretensão era dar suporte aos cursos de licenciatura e formação acadêmicos, em alguns casos, desatualizados em relação à crescente produção teórica, uma verdadeira avalanche de estudos gerada nas últimas duas décadas (1985 em diante), sobre as quais, muitas vezes, os professores demonstravam apenas vagas informações.

Atenta a descrição de tal quadro, de modo geral, observei, nos cursos de Magistério que visitei em escolas de Educação Básica e nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Normal Superior nos quais trabalhei, uma grande dificuldade em superar informações embutidas em componentes curriculares

estanques e em fundamentos didático-pedagógicos dissociados do mundo e entre si. Some-se a estas características, ter encontrado colegas-professores com conhecimentos muito restritos, denotando sentirem-se incapazes de contextualizar informações e de referenciar saberes, tendo como base a história, a sociologia, a filosofia. Encontrei, em vários dos cursos, processos de educação centrados nas grandes verdades dos inúmeros teóricos disponibilizadas em manuais indicadores da ação pedagógica competente. Obviamente, acessá-los é fundamental, porém, utilizá-los como guias é menosprezar as condições socioculturais do local onde atuam os profissionais, pois não há vinculação imediata entre tais verdades e a realidade onde se insere o fazer pedagógico. O indicado seria os professores de professores conhecerem seus objetos de estudos, sentindo-se capazes de encaminhar uma espécie de síntese teórico-prática dos saberes dos professores-estudantes, alicerçada nos escritos e teóricos da educação. Para tanto, são importantes as compreensões de como se constituíram as diferentes tendências e paradigmas em educação, partindo do pressuposto que não existe linha pedagógica totalmente original. Dada a diversidade de pesquisas na área, a História da Educação, rica em possibilidades teóricas e em relato de práticas pedagógicas múltiplas, e sabendo-se serem as práticas hoje as sínteses de muitas outras práticas dialeticamente constituídas, não há como se pensar que, em uma sociedade globalizada também quanto ao conhecimento, haja originalidade absoluta. Original é a re-leitura feita desta história e como se pode adequá-la à realidade, compondo uma proposta educacional coerente com a cultura da comunidade escolar.

Importante explicitar minha compreensão sobre tendências e paradigmas de educação. Entendo por tendência toda e qualquer orientação de cunho filosófico e pedagógico, determinando padrões e ações pedagógicas, ainda que esteja desprovida de uma reflexão e de uma intencionalidade mais concreta. Uma tendência pedagógica é, na verdade, uma inclinação por pensamentos e comportamentos pedagógicos lidos na História da Educação ou mesmo em práticas pedagógicas hodiernas. Muitas vezes, em uma escola, em uma comunidade, acontecem práticas cuja orientação, embora existente, não é fruto de uma reflexão mais apurada. Vão-se reproduzindo e tornam-se explicações do

processo de educação, enraizando-se na dinâmica escolar. Por seu caráter provisório, já que demandam uma maior reflexão, estas orientações são consideradas tendências. Se fruto de análise, de pesquisas, de estudo passam desta configuração ao status de uma teoria e de uma proposta pedagógica. Os paradigmas, por sua vez, apresentam-se mais definidos enquanto orientadores de práticas pedagógicas, porque são elaborações muito bem delineadas, estudadas e teorizadas. Constituem-se em processos mais gerais e determinantes, não somente de como conceber a educação, mas de como agir educacionalmente. Acabam por condicionar e determinar todo o pensamento, as ações, as propostas de um determinado momento histórico. Marques (1992, 1996) propôs, em sua obra, uma possibilidade de compreensão de paradigmas, explicando a diferenciação:

Os paradigmas básicos do saber, que se sucederam interpenetrados e que continuam em nossa cultura e em nossas cabeças, necessitam recompor-se em um quadro teórico mais vasto e coerente. Sem percebê-los dialeticamente atuantes, não poderemos reconstruir a educação de nossa responsabilidade solidária. (MARQUES, 1996)

Paradigmas são, assim, um conjunto de conceitos inter-relacionados de tal forma, a ponto de proporcionar referenciais que permitem analisar, compreender determinado problema em seus elementos básicos: o quê, como, o que se pretende observar, além de orientar possíveis soluções. É um conjunto conceitual a garantir a coerência interna das propostas e a articulação entre o que se faz e o que se pensa, permitindo o agir intencional. Aos professores cabe fazer distinção entre paradigmas para que se percebam as alternâncias no pensamento educacional ao longo da História e se percebam quais idéias são relevantes, quais são desconsideradas e em qual época o são e por quê. É sob esta perspectiva, o movimentar-se em educação: de posse do conhecimento de determinados paradigmas, há o encaminhamento dos processos pedagógicos, mas, para tanto, reitero a exigência de reflexão, compreender quais paradigmas são os orientadores e por quê.

Desta maneira, uma análise da vida escolar ao redor, sob o prisma das orientações determinantes da prática pedagógica remete a identificar tendências

ou paradigmas consciente ou inconscientemente determinantes na linguagem, nas ações, nos instituídos, garantindo esta ou aquela configuração escolar. Entender esta configuração é deslindar estes pressupostos, compreendendo-os em seu momento, movimento e nas suas dimensões históricas.

Para tanto, é necessário os professores definirem suas ferramentas teóricas, estabelecendo referências com as quais poderá exercer sua dimensão hermenêutica: atribuir sentidos, produzir interpretações das ações pedagógicas, inserindo-as em uma vertente teórica e tendo condições de propor a continuidade de uma reflexão-ação sobre seu projeto pedagógico. Vale dizer: aos professores cabe analisar informações e teorias, construir um todo de conhecimentos sólidos para fundamentar suas práticas. Na verdade, ao educar, os professores já estão produzindo uma prática geradora de uma teoria pedagógica, posto que esta constitui aquela, de modo que não se sabe onde começa uma e onde acaba a outra.

Tendo em vista as dificuldades mencionadas nos processos pedagógicos e a realidade educacional não ter sido modificada substancialmente, continuando a ser reprodutiva de teorias consagradas, em detrimento do estudo assentado na cultura e no real, percebo, a partir da realidade educacional desta Região, a necessidade de novos sentidos a estes esforços, garantindo que sejam diferenciados, melhor planejados e coerentes com a atualidade.

## 2.1. PROCESSOS DE EDUCAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Como já afirmei, tornar-se professora exige educação formal, porém, nem sempre foi assim. Até a década de 1970, no Brasil, pessoas idôneas, alfabetizadas, maiores de idade e dispostas a trabalhar em educação poderiam fazê-lo. Com o início da profissionalização dos trabalhadores da educação, do advento dos sindicatos e com os conseqüentes movimentos em prol de melhores condições de trabalho, passou a ser exigida a habilitação em âmbito acadêmico. Na época, o curso de Magistério, em nível de Ensino Médio, já bastava, por ser considerado o *locus* primordial para os professores elaborarem concepções

didáticas e teóricas subsidiadoras do fazer pedagógico. Hoje, por força de Lei, é exigida também uma licenciatura, embora se saiba ser preciso não parar de estudar, realizando pós-graduação, participando de iniciativas relativas à educação continuada e permanente. Sobre os processos de educação, é importante frisar que acontecem em duas perspectivas: estes, acima referendados, na academia e os demais, formal ou informalmente, no espaço da escola. Complementares, contribuem na continuidade da educação para a práxis pedagógica.

### **2.1.1 Os processos de educação acadêmicos**

Conforme divisão do COREDE, o município de Três de Maio está localizado na Região Fronteira Noroeste, com sede em Santa Rosa (distante 30km de Três de Maio). A Região Fronteira Noroeste é composta por vinte e um municípios, que têm como origem a colonização dos imigrantes europeus, sobretudo alemães e italianos. Esta é uma marca presente em todas as cidades da Região, revelada no perfil étnico, cujas evidências estão na gastronomia, na arquitetura, no folclore, na linguagem. A localização da Região é privilegiada pela natureza, destacando-se o Rio Uruguai, fazendo fronteira com a Argentina. Esta riqueza natural potencializa o binômio soja-trigo, o esteio da produção econômica dos municípios da Fronteira Noroeste, por muitos anos. À produção agregaram-se serviços como cooperativas, muito difundidas entre a população. Hoje, tal modelo econômico é questionado e buscam-se alternativas para diversificação da produção.

Nesta Região, em relação à educação, existe oferta de diversos cursos de Magistério, em nível de Ensino Médio, em cinco municípios, tanto em instituições públicas como comunitárias. Em Três de Maio, especialmente, há duas instituições que ofertam Magistério. A instituição pública, Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli, é a mais antiga, abriga uma média de 20 estudantes por turma nas quatro séries e, atende à demanda dos municípios menores entorno (Independência, Boa Vista do Buricá, São José do Inhacorá, Alegria, principalmente). Com isto, a instituição comunitária, o Colégio Dom Hermeto,

optou por fechar o curso de Magistério, estando agora, com o término das últimas turmas. Portanto, a falta de oportunidades para preparar-se para a ação pedagógica não é um problema neste nível de ensino em Três de Maio e Região. Ao contrário, há opções, projetos pedagógicos diferenciados disponibilizados por instituições com princípios e cultura também diferenciadas: pública e comunitária. Estas opções estão representadas na tabela a seguir:

**Tabela 02 – Cursos de Magistério (Ensino Médio) na Região**

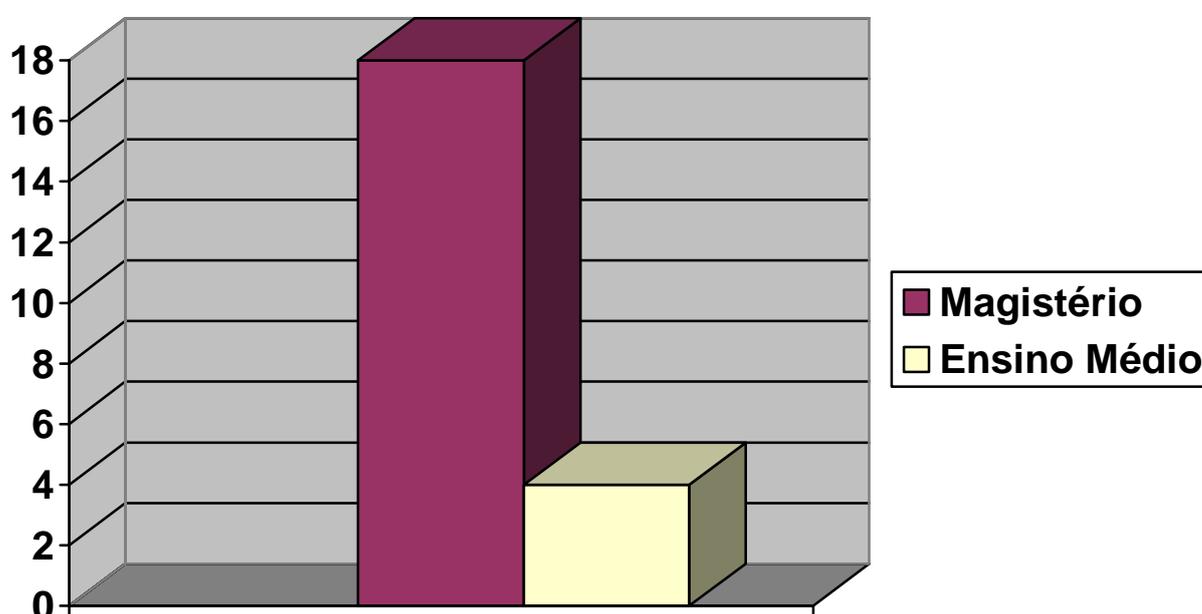
Curso	Município					
	Três de Maio		Horizontina	Cândido Godói	Santa Rosa	
	Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli	Colégio Dom Hermeto	Colégio Cristo Rei	Colégio Cristo Redentor	Instituto de Educação Estadual Visconde do Cairu	Colégio Franciscano Santa Rosa de Lima
Magistério – Ensino Médio	X	X	X	X	X	X

Fonte: FERREIRA, 2006, a partir de home pages na Internet, capturadas no dia 11 de novembro de 2005.

Analisando os discursos, descobri que a maior parte das professoras, dezoito, realizaram o curso de Magistério e somente 04 realizaram o Ensino Médio. A escolha se deu por diferentes motivações: pela facilidade de acesso a um curso de profissionalização para o trabalho na educação; pela qualidade dos cursos ofertados; pela proposta pedagógica; pela pertença à comunidade religiosa da escola. Importante destacar ser evidente haver uma relação entre o desejo de se tornar professora e a procura por cursos profissionalizantes, reproduzindo uma marca cultural: a professora (e raramente homens) constitui-se

professora nos cursos normais, com características próprias de educação adequada às mulheres, currículo humanista e atenção com os valores e prendas femininas. Esta marca é oriunda ainda dos cursos normais mantidos por congregações religiosas femininas, às quais as instituições comunitárias na Região estão referenciadas. O gráfico a seguir evidencia a opção das professoras por cursos de Magistério:

**Gráfico 01 - Professoras-entrevistadas que realizaram o Curso de Magistério – Ensino Médio**



Fonte: FERREIRA, 2006, com base nos discursos das entrevistadas.

Os cursos de Magistério, antigos cursos normais, e o Ensino Médio configuram-se em opções de estudo, concomitantemente, ou cursando o Magistério como pós-médio. Analisando a configuração destes cursos profissionalizantes, na Região Alto-Uruguaí<sup>58</sup>, do Estado do Rio Grande do Sul, Nogaro<sup>59</sup> traz importantes contribuições. Baseado em documentos das escolas

<sup>58</sup> Esta é uma denominação para uma outra forma de regionalização, com base em aspectos geográficos, que abrange praticamente os mesmos municípios da Região Fronteira Noroeste, assentada em critérios econômicos-sociais.

<sup>59</sup> Arnaldo Nogaro, doutor em educação, produziu tese de doutoramento após investigação sobre as racionalidades que orientam os processos de educação de professores, em cursos de Magistério, na Região do Alto Uruguai.

públicas que mantêm cursos de Magistério, o autor concluiu sobre a existência de um objetivo específico, não encontrável em outras habilitações de cursos profissionalizantes: formação integral dos futuros professores, possibilitando-lhe “uma profissionalização para o atendimento do desenvolvimento sócio-cultural da localidade e Região” (2002, p. 139). Este objetivo, bastante ousado, é, com dissonâncias, buscado pelas demais instituições na Região Fronteira Noroeste.

Ao dar prosseguimento aos seus estudos profissionais, a professora / o professor pode optar por uma licenciatura entre os cursos oferecidos por universidades e faculdades da Região, visualizáveis no quadro a seguir:

**Tabela 03 – Cursos de licenciatura ofertados na Região**

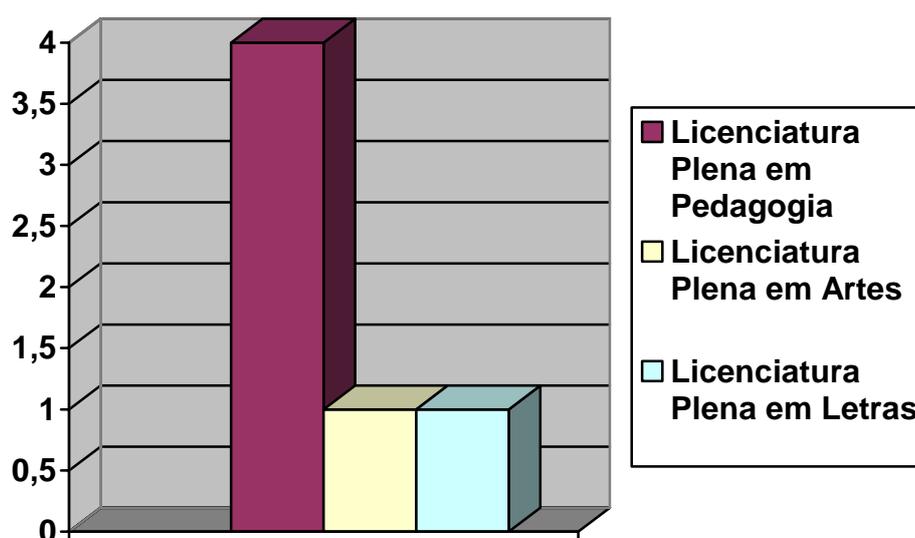
Cursos de Licenciatura	UNIJUI – Campus de Santa Rosa	Faculdade Três de Maio - SETREM	Faculdade Machado de Assis - FEMA	Faculdade de Horizontina - FAHOR
Letras	X			
Artes			X	
Educação Física	X			
Pedagogia	X	X		
Normal Superior		X		
Filosofia	X			
Matemática	X			
Química	X			
Ciências Biológicas	X			
História	X			
Geografia	X			

Fonte: FERREIRA, 2006, a partir de análise de home pages das instituições, capturadas no dia 11 de novembro de 2005.

Logo, a professora que desejar dar continuidade a seus estudos, cursando uma graduação, encontra possibilidades a escolher. Ainda que se perceba serem as instituições de Ensino Superior de caráter comunitário, ou seja, é cobrada uma mensalidade a ser paga pelos estudantes, na maior parte dos municípios, são estabelecidos acordos, havendo casos, como Horizontina e Santa Rosa, cujos governos municipais contribuem com até 50% dos custos da acadêmica / do acadêmico, sob a forma de um convênio estabelecido com a Instituição de Ensino Superior. Embora não haja gratuidade, pelo menos, pode acontecer uma facilitação das condições de estudo, uma vez que, para uma professora do sistema público de ensino da Região, cujo salário-base está em torno de R\$ 500,00 e das escolas comunitárias, R\$ 800,00, uma mensalidade como R\$ 300,00 (uma média do custo mensal dos cursos de licenciatura na Região) é um custo bastante alto. Estes valores são variáveis, obtive-os com as entrevistadas e uso-os apenas como referências, para se poder pensar.

Tendo em vista tal realidade, há um desejo da professora em tornar-se licenciada, porém há dificuldades econômicas para realizá-lo. Mesmo assim, quanto aos estudos em nível de licenciatura, a situação do grupo de interlocutoras é a seguinte:

**Gráfico 02 - Cursos de graduação já concluídos**



Fonte: FERREIRA, 2006, com base nos discursos das entrevistadas.

As licenciadas, seis entrevistadas, optaram, em maioria (quatro) pela Licenciatura em Pedagogia, sendo também o curso mais ofertado na Região. Esta oferta se dá em função da acentuada expansão e interiorização de instituições de ensino superior, sobretudo a partir de 1980. Na mesma época, ainda era sinal de prevalência, de status, um diploma universitário, exibido em quadros pelas paredes da sala. Uma concluinte do Curso Magistério, em nível de Ensino Médio, já era tida como diferenciada, imagine-se a que concluísse a licenciatura, após muita dedicação e sacrifícios de toda ordem. A licenciatura é, em tal contexto, o diferencial na elaboração da profissionalidade da professora.

Creio ser relevante refletir um pouco mais sobre esta constatação: a maior parte das entrevistadas possui como titulação o curso de Licenciatura em Pedagogia. A história do Curso, no Brasil, está associada à compreensão do fenômeno pedagógico, à busca de uma identidade como profissional da educação. Provavelmente, surgiu a partir da evolução dos cursos normais, como um aprofundamento de estudos no ensino superior. Com o tempo, tornou-se uma possibilidade de especialização em uma das áreas: ou o magistério ou a ação em setores. De tal evolução surgiram as diversas habilitações: Pedagogia – séries iniciais, Pedagogia – Educação Infantil, Pedagogia – Administração Escolar etc. Marques (1992, 1995, 1996) realizou estudo sobre a Pedagogia, enquanto ciência e enquanto *locus* de constituição do profissional da educação. Uma das conclusões do autor é relativa à fragmentação das ciências nos processos de educação para professores. A infinidade de cursos destinados à educação dos profissionais acabava por mesclar fragmentos e generalidades de diversas ciências, sem uma coerência paradigmática. A Pedagogia, neste âmbito, portanto, era vista como “um campo de disputas entre as chamadas ciências da educação, pretensiosamente erigidas em fundamentos do educar” (MARQUES, 1996, p. 56). A estudante-professora, o estudante-professor necessitava atentar a uma série de informações, descritas como “enfoques desencontrados e insuficientemente aprofundados, ora os do psicologismo, ora os do sociologismo (...)” (MARQUES, 1996, p. 57) a serem operacionalizados e transformados em aula. Da leitura de tal situação, Marques propôs que a educação para os professores fosse repensada “a partir da comunidade argumentativa dos educadores e demais nela

interessados, em outro paradigma, o da interlocução dos saberes” (1996, p.57). Se assim fosse pensada a Pedagogia, reconstituir-se-ia a ciência da educação, superando as abordagens centradas na epistemologia somente, mas desvelando sentidos com base na historicidade. Para tanto, de acordo com Marques, haveria três planos constitutivos da unidade da educação:

(...) o plano da racionalidade cognitivo-instrumental que permite uma intervenção praxeológica nos fenômenos da educação; b) o plano hermenêutico da interpretação dos sentidos de um determinado contexto sociocultural; c) o plano crítico do sentido radical da emancipação humana, como horizonte de potencialidades abertas à transcendência exigida pela historicidade da liberdade. (1996, p. 57)

Segundo Marques, cada uma dessas dimensões tem suas próprias peculiaridades que, longe de serem excludentes, interpenetram-se. A dimensão hermenêutica diz respeito à possibilidade de desvendar diacrônica e sincronicamente a educação, buscando a compreensão das práticas pedagógicas e dos conhecimentos, bem como das intenções que os geraram. Procura definir o espaço da aula, as relações que o constituem, tendo como base a dialogicidade, a interação. Enfim, é vislumbrar o que acontece com vistas à reconstrução capaz de atender às propostas necessárias ao presente, surgidas a partir da análise da ação. Ao mesmo tempo, a dimensão crítico-reflexiva é a possibilidade, através da interação, da crença na liberdade dos sujeitos para manifestarem-se e decidirem sobre si próprios, poderem optar pelo argumento mais coerente em uma discussão. É o apostar no sujeito como capaz de decidir a respeito do encaminhamento do processo pedagógico. A dimensão instrumental refere-se à prática pedagógica, o seu caráter de pressupor interação, associando métodos, procedimentos, conhecimentos técnicos-profissionais à consecução do processo de educação.

Infelizmente a Pedagogia nem sempre é tratada como ciência da educação. Por exemplo, naqueles cursos que trabalhei, destinados à práxis pedagógica, na Região Fronteira Noroeste, especialmente Pedagogia e Normal Superior, observei uma distância do que Marques propôs. As concepções de Pedagogia, educação, aula, professor, escola, para os professores das

professoras e dos professores davam a impressão de serem dúbias, confusas e mescladas. Não havia clareza quanto às diferentes compreensões dos fenômenos educacionais e dos efeitos de sentidos de educação. Quando os acadêmicos se preparavam para a escrita do Trabalho Final de Curso (componente com o qual trabalhei por quatro anos), não raramente, descobriam, estarecidos, a imprecisão dos estudos, a falta de conhecimento sobre os autores e sobre as propostas educacionais clássicas, para, com tais pressupostos, acessar as produções atuais e elaborar sínteses. A situação era tão dramática a ponto de os professores-estudantes revelarem um desconforto em relação à sua própria profissionalidade. Em meio à situação, propus reconstruir a historicidade acadêmica, criando momentos para reorganizarem suas memórias de leituras, e, paulatinamente, ir produzindo a escrita do material monográfico.

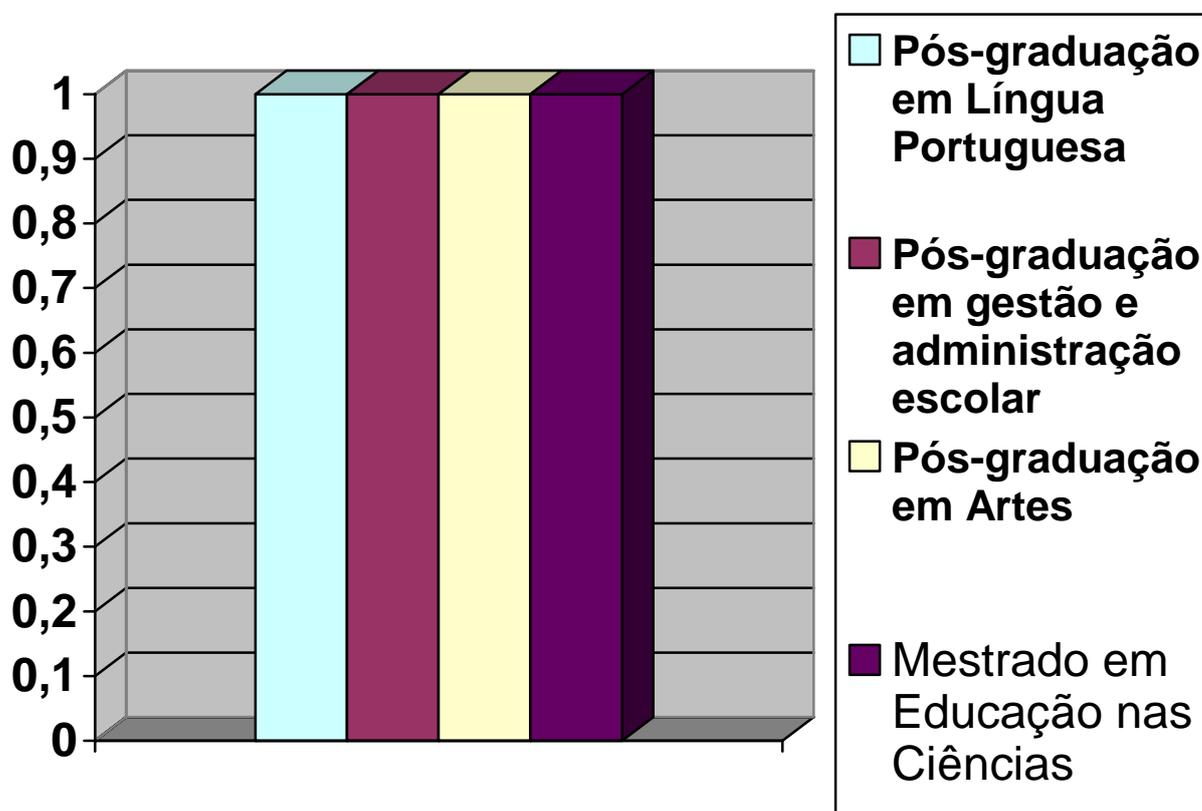
Uma experiência assim, na minha condição de professora de professores, me auxiliou a refletir sobre a necessidade periódica de oportunidades para transcender à prática pela prática e à colcha de retalhos teóricos que os cursos de Pedagogia possam lhe oferecer, tornando-se capazes, como diz Marques, de perceberem “os eventos da experiência e as exigências teóricas em cada situação concreta / determinada, de modo a, mediante o discurso coletivo engajado, poderem levar a cabo seus compromissos como educadores, com discernimento e autonomia de movimentos” (1996, p. 60). E esta percepção acontece em ambientes coletivos, no diálogo, na interação e na prática da linguagem, dentro do ambiente escolar.

No grupo de interlocução, conversei sobre esta opção pelo curso de Pedagogia. A Professora 04 julgou interessante uma outra explicação para o fato de a maioria das entrevistadas terem optado por Pedagogia. Explicou que, nas escolas públicas, por força legal, a licenciatura em Pedagogia é exigência para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quem opta por outra licenciatura passa a trabalhar com outras turmas, a partir da 5ª série. Não é o caso das escolas comunitárias, argumentou a Professora 19. Nestas, não há esta rigidez na seleção das professoras: basta ter cursado uma licenciatura e está apta para trabalho nos primeiros anos, independente de ser Pedagogia. Esta

explicação me ajudou a compreender por que da preferência pela Pedagogia neste grupo de entrevistadas.

Em continuidade à descrição do perfil educacional das entrevistadas, observei que algumas não somente concluíram a graduação, como já concluíram estudos de pós-graduação. São, ainda, poucas, entretanto, percebi o interesse de quase todas em continuar seus estudos na academia, restando apenas atingirem condições econômicas capaz de lhe possibilitar estudar, pois também estes cursos são pagos, não há IES públicas na Região.

**Gráfico 03 - Cursos de pós-graduação já concluídos**



Fonte: FERREIRA, 2006, com base nos discursos das entrevistadas.

Falar em pós-graduação nos dias atuais parece ser tão frugal quanto falar em qualquer outro assunto cotidiano. Isto se dá porque, mesmos nos lugares mais recônditos do Rio Grande do Sul, encontra-se um curso de pós-graduação instalado, seja porque lá existe uma IES, seja porque lá foi instalada uma

extensão de alguma universidade, não raramente com sede fora do Estado do Rio Grande do Sul.

Há um apregoar da necessidade da pós-graduação como continuidade da graduação, como indissociáveis. Esta defesa tem duas possíveis interpretações imediatas: a primeira, apela para a continuidade dos estudos em nível superior, o que é bom; a segunda, implícita a falência da graduação que precisa se consumir na pós. Dada a facilidade em cursar cursos de especialização no Estado, os professores pós-graduados são facilmente encontráveis nas escolas. Considerando o conjunto de pós-graduados entre os profissionais, observa-se que, se especialistas são muitos, mestres são raros, doutores inexistem. Isto reforça uma situação há muito percebida na cultura educacional brasileira, uma característica sutil: quanto mais graduado é o professor, mais distanciado das aulas no Ensino Fundamental está. As causas de tal situação assentam-se basicamente no salário: existe uma diferença interessante entre o valor pago pela hora-aula de Ensino Fundamental e hora-aula para professores-pesquisadores ou professores de pós-graduação. Na Região Fronteira Noroeste, conforme pude constatar nas instituições antes citadas, no segundo semestre de 2005, esta diferença, simultaneamente, era, aproximadamente, na proporção R\$ 12,00 – R\$ 60,00, implicando, assim, R\$ 48,00, em ganhos a mais para os professores pós-graduados, que atuam em níveis de Ensino Médio ou Ensino Superior.

Uma outra diferença revela-se no plano dos discursos: a professora pós-graduada, especialista, mestre ou doutora autoriza-se a elaborar melhor sua argumentação, implicitando conhecimentos específicos, aos quais nem todos têm acesso. Este grupo assume um certo lugar diferenciado, respeitado, porque, afinal, aquele é o mundo do conhecimento. Não raras vezes, esta diferença causa mal-estar. Observei, em algumas salas de professores, algum silenciamento quando um pós-graduado se fazia presente. Isto me fez refletir sobre a auto-estima da professora dos anos iniciais: sente-se menos por não acompanhar o movimento de estudos sonhado. Cala-se diante dos outros, crendo não ter o que dizer.

A especialização também é indicativo, como a graduação, de um exagerado investimento na diferença, utilizando como estratégia a compartimentalização dos saberes. Na graduação, cada profissional fez uma opção por uma área científica e estuda apenas esta área. Na pós-graduação, dentro da área escolhida, fez uma outra opção: por um aspecto do conhecimento e, neste, se especializou. Referindo-se à educação na Espanha, porém apropriada à situação brasileira, Enguita critica a segmentação dos saberes nos processos de educação para professores que, associada à organização das aprendizagens na escola, acaba por fortalecer a fragmentação:

A formação dos professores, extremamente especializada (o generalismo dos professores do ensino elementar é um falso generalismo, produto de uma formação que, como a de seus alunos, não mais é que uma soma de fragmentos dispersos, *membra disjecta*), leva precisamente a isto. A comunicação entre o professor de oficina e o professor de ciências, ou entre este e o de história é praticamente impossível, pois falam linguagens distintas e cada um desconhece inteiramente o campo do outro. A chamada habitual em favor da interdisciplinaridade tem mais de reconhecimento de uma situação intuída mas dificilmente solucionável com as próprias forças que de eficácia, pois os bons propósitos de uns quantos professores são uma débil arma contra o que foi criado por todo um sistema. (ENGUITA, 1989, p. 21)

Ou seja, quanto mais se especializa a ação pedagógica, como em outras áreas, mais se compartimentalizam e fragmentam-se saberes. Lucáks, referindo-se à fragmentação científica, afirma:

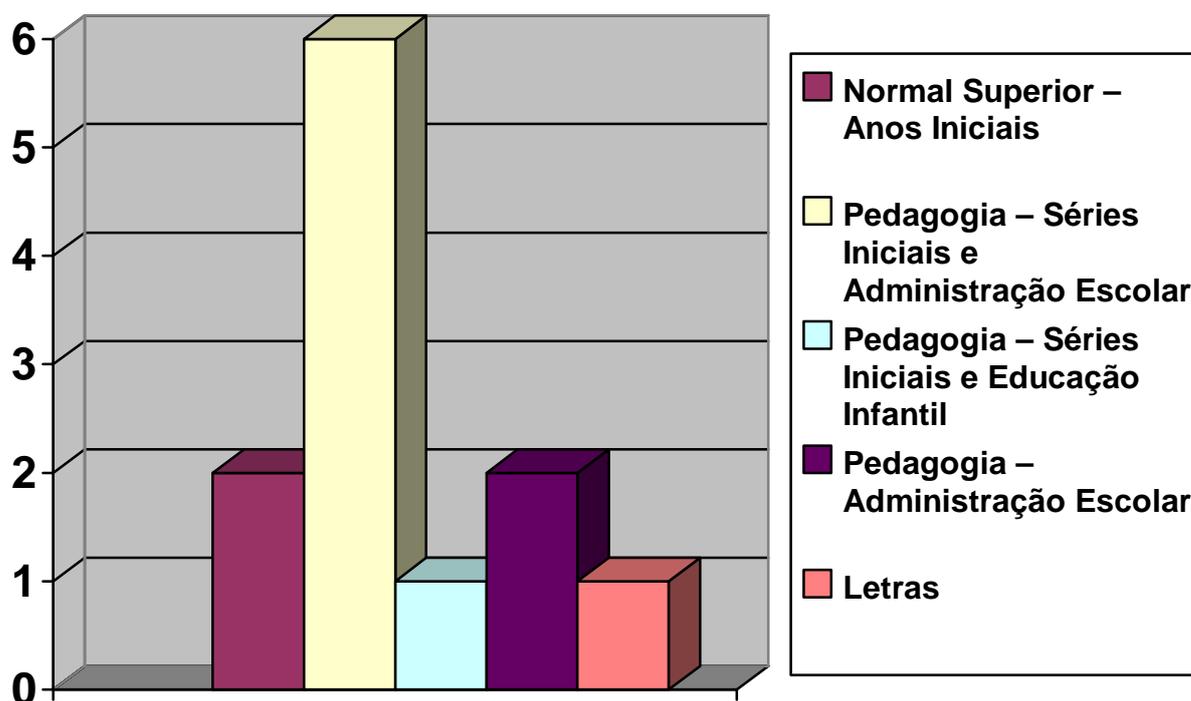
(...) perdeu-se toda imagem da totalidade. E como a necessidade de apreender a totalidade – ao menos cognitivamente – não pode desaparecer, tem-se a impressão (e formula-se essa reprovação) de que a ciência, que trabalha igualmente dessa maneira, isto é, que permanece igualmente neste imediatismo, teria despedaçado a totalidade da realidade, teria perdido o sentido da totalidade por força da especialização. (2003, p. 228)

A especialização, se por um lado qualifica os conhecimentos dos professores, por outro, contribui para a separação entre componentes curriculares, noções, didáticas, fragmentando ainda mais o trabalho da escola. Na realidade do grupo de entrevistadas, observei que três concluíram pós-graduação.

Destas, uma concluiu o Mestrado em Educação nas Ciências. As demais demonstraram desejo em cursar especializações, mas temem não conseguirem pagar os cursos. Especializar-se é um desejo e um desafio para as professoras, na expectativa de uma maior compreensão do seu trabalho e da produção do conhecimento.

Quanto aos processos de educação acadêmicos das professoras, é possível observar, ainda, que, diversamente do descrito até agora, nem todas as entrevistadas concluíram seus estudos de graduação. Por conseguinte, são professoras que atuam sem licenciatura, apenas com conhecimentos produzidos durante o curso de Magistério ou o Ensino Médio. Esta realidade está representada no gráfico a seguir:

**Gráfico 04 - Cursos de graduação não concluídos**



Fonte: FERREIRA, 2006, com base nas entrevistas.

Cerca de doze professoras, 54%, ainda são estudantes. Dividem seu tempo diário entre família, trabalho e estudo, ou seja, têm três turnos diários para estes afazeres. Não consegue se dedicar absolutamente à sua produção

profissional. Necessita tempo para a família, para estudar, para as atividades exigidas pelo curso superior. São pessoas divididas, encontram-se envoltas em tarefas a cumprir, o que as impede de viver intensamente sua profissão ou seu estudo, ou ambos. Algumas estratégias para conseguirem dar conta de suas realidades foram relatadas informalmente: freqüentam apenas parte do currículo semanal na graduação, postergando a conclusão do curso, por não terem tempo, nem condições de custear as despesas; saem para trabalhar pela manhã e somente retornam após as aulas no Ensino Superior, para diminuir despesas e porque o tempo é reduzido.

Esta é a realidade da maior parte do grupo de entrevistadas, representando igualmente a realidade de grande grupo de professores na Região Fronteira Noroeste. Poderia afirmar, após esta constatação, que os profissionais estão divididos entre diversas demandas que precisam atender.

De modo geral, os discursos evidenciaram que os estudos acadêmicos realizados pelas professoras foram sustentados por uma racionalidade instrumental, orientada para criar o apego a metodologias, estratégias, tecnologias basilares do aprender. Aprenderam como organizar aulas, estrategicamente pensadas, porém, tal praticidade, muito significativa em algumas situações, não permite o atendimento à diversidade, à pluralidade, contribuindo para a não-produção do conhecimento por todos e para o desolamento dos professores.

### **2.1.2 Os processos de educação no espaço-tempo da escola**

Apenas os estudos na academia não garantem o constituir-se professora. É necessário continuá-los. As professoras, no seu dia-a-dia atribulado, intuem tal necessidade, entretanto, esperam que a escola organize os tempos e os espaços do aprender em contínuo. É uma atitude de passividade, de expectativa e de queixa. Para propiciar maior reflexão sobre as evidências, em meio à entrevista, eu indagava sobre os elementos próprios da práxis. Muitas e diferenciadas respostas foram obtidas. Na verdade, minha pressuposição era obter respostas

relativas exclusivamente à educação continuada no âmbito da escola. Estas, somente apareceram em alguns discursos, de modo incipiente e relutante, revelando que a professora ainda não tem convicção acerca da premência de estudar durante a ação pedagógica.

Selecionei alguns trechos de discursos das interlocutoras e, com eles, proponho reflexões sobre os processos de educação de professoras no âmbito da escola.

Eu acredito que... principalmente, nos elementos que vêm do coração, que são os nossos sentimentos, né? Uma organização de minha vida profissional, saber que eu preciso constituí-los, ajudar a constituir mais conhecimentos, e pra isso eu preciso também materiais, bens materiais. Hoje, ser professor... você precisa saber lidar, com... com a tecnologia. Você precisa buscar esse tempo, você precisa saber entender o seu aluno que é de pai separado; seu aluno que foi abusado sexualmente; o seu aluno que apanhou vindo à escola, saber... Então, prá isso, você precisa de leitura... muita leitura. Eu acredito que, antes de aprender a informática, talvez a leitura, porque essas escolas nem estão com a inclusão digital, né? Se hoje tem um computador é na secretária, então, muitos professores, no início, se preocuparam e até foi oferecido por instituições públicas, né? Logo havia curso de... de computação aos professores, mas eu vejo que a maior necessidade... o maior instrumento é a leitura. (PROFESSORA 11)

Quais elementos considerar em ações de educação continuada para professores, no discurso da Professora 11? O tempo, a leitura, a tecnologia, a subjetividade. Ela tateia em busca de uma coerência, relacionando aspectos materiais e imateriais. Talvez intuitivamente revele o essencial: não basta apenas linguagem tecnológica, sem o cuidado com o outro. Não há como aprender a linguagem tecnológica, aprender a cuidar do outro sem tempo. O tempo<sup>60</sup> é um dos limitadores para a profissionalidade na perspectiva da professora. É a moeda da professora, com a qual realiza seu trabalho e é, igualmente, um impedimento para se tornar cada vez melhor profissional, atendendo às demandas profissionais. Inserida neste dilema, a profissional precisa optar, nem sempre pelo mais adequado, pelo possível: cursar aulas de Informática, por exemplo. E o tempo de refletir sobre o estudante, como fica? E o tempo de ler?

Indubitavelmente, a leitura seria o viés capaz de viabilizar o acesso às tecnologias e às novas linguagens e de entender o outro. A leitura refletida, analisada, discutida no grupo de professores. A leitura de livros e do mundo. Leitura que recompõe o imaginário profissional, alavancando propostas e sustentando crenças. A leitura é um meio de conhecer e, segundo Freire, existem duas básicas maneiras de conhecer, a leitura do mundo e a leitura da palavra: “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (FREIRE, 1985, p. 08). Métodos sucessivos, estas leituras nos remetem à compreensão e à inserção no mundo onde se vive. Lê-se a palavra escrita na medida em que, segundo Freire (1985, p. 08), aprende-se, antes, a ler o contexto. Por contexto, entenda-se não somente o mundo físico estático, inclua-se o mundo cultural, pois este demanda leitura de ações, de reações, de expressões, de silêncios, de manifestações tanto da natureza, como tecnológicas, entre tantos outros materiais legíveis ao redor. O leitor leva, para a leitura, sua historicidade, isto lhe permite diferentes leituras de um mesmo texto. A leitura é produção de sentidos quando se é capaz de relacioná-la às observações - leituras - da realidade, estabelecendo-se, portanto, uma relação dialógica com o texto. Contudo, a leitura, tanto de mundo quanto dos livros, normalmente, parece acontecer quando a professora está em atividades de educação ou educação continuada.

Nesta perspectiva, encontram-se, todo dia, muitas ofertas de cursos de educação e educação continuada, tanto presenciais quanto à distância. Parte-se do pressuposto básico que a educação da professora acontece na interação entre sujeitos, na possibilidade da prática da linguagem, no olhar que acolhe e põe limites, na observação, na reflexão, na resposta imediata, corpórea, humana. Existem cursos de Educação à Distância<sup>61</sup>, cuja sistemática não revela tal crença.

---

<sup>60</sup> No capítulo seguinte, abordo mais detalhadamente a relação tempo e trabalho da professora.

<sup>61</sup> No Brasil, nos últimos cinco anos, aumentaram sobremaneira as ofertas de cursos de educação à distância para professores. O país, com acentuadas dificuldades no campo da educação, apresentando índices preocupantes de analfabetismo, parece apelar para a educação à distância como um modo de garantir que os professores concluam um curso de licenciatura. Com o aceno desta possibilidade, surgiram, em todo o país, mas especialmente na Região Fronteira Noroeste, diversos cursos de educação à distância destinados a professores, patrocinados por instituições de outros estados e acontecendo em escolas públicas, prédios isolados, muitas vezes, sem biblioteca, sem laboratórios pedagógicos, com apenas uma televisão e um programa que é transmitido duas vezes por semana. Os professores, vendo esta oportunidade como ágil e barata (custa, em média cem reais a menos que nas instituições de ensino superior com cursos

Ao contrário, restringem a interação entre as pessoas e submetem o acadêmico, a acadêmica a assistirem a uma aula, através de uma televisão. Transgridem quaisquer perspectivas reais de constituição dos professores com base na interação, na prática da linguagem.

Não existe maneira de pensar a educação do profissional, desconsiderando as suas reais e efetivas condições profissionais: jornada dupla e, muitas vezes, tripla, salário em desacordo e, em muitos casos, raríssimas manifestações de reconhecimento, perda de poder aquisitivo em uma formação societária que valoriza demasiadamente os bens materiais, sujeição às condições inadequadas de manutenção e, inclusive, de recomposição das condições de saúde... Enfim, são tantas faltas, que falar em contínuo educar-se, para muitos professores, cujas condições de vida lhe abalam mais que suas vitórias e lhe causam a perda do idealismo, seria quase ironia. No entanto, acredito ainda no humano como condição simbólica própria de qualquer proposta cuja centralidade sejam as relações sociais.

A educação, por si só, é uma produção social. Não acontece no vazio, na falta da interação. Logo, mesmo estando ciente das contradições do mundo da escola, do mundo educacional, acredito no constituir-se profissional, a partir e no cotidiano da escola, como revitalizador do próprio sujeito, redimensionando também sua subjetividade, as configurações simbólicas de si próprio e de seus pares, do seu trabalho e de suas lutas. Afinal, o elemento distintivo do ser humano em relação aos demais seres é sua concriatividade, capacidade de criar contínua e coletivamente.

Por estes motivos, acredito que os melhores e mais conseqüentes processos de educação continuada acontecem no cotidiano da escola. Ao estudar, planejar, avaliar, conversar, relatar e ouvir, assumir atividades em conjunto com seus colegas de profissão, a professora acaba por rever e aprofundar suas crenças, transformá-las ou ratificá-las. É uma ação rica em

---

presenciais), têm realizado estes cursos. Um dos aspectos tidos como vantagem, que se ouve nos depoimentos diários, além do pouco tempo que necessitam dedicar e do custo reduzido, é o fato

sentidos para todos os envolvidos e, destaque: em acordo com aquele grupo de profissionais, sua cultura, sua historicidade.

São estes processos que garantem o vir-a-ser contínuo dos profissionais, especialmente, dos profissionais-professores. Saber ser necessário estudar sempre, ser estudante do seu fazer, da realidade, da vida, enfim, está claro nos discursos das entrevistadas. Ao indagá-las se havia a possibilidade de interagir com os colegas-professores no espaço da escola, com o intuito de planejar, estudar, a Professora 14 respondeu: “Sim, é, porque é um plan... é um planejamento assim, onde todos colocam suas idéias, não vem de cima. Elas são criadas aqui dentro da escola, por nós, e depois, é só executar”. A entrevistada evidencia o fato de ser co-autora nas idéias produzidas na sua escola revela um certo reconhecimento, algo que não advém apenas das condições materiais, se elabora no trabalho coletivo, na prática da linguagem e alimenta a interação entre os integrantes daquele local pedagógico.

Nestes processos de educação dentro da escola, em alguns discursos, aparece o trabalho da coordenação pedagógica como elemento que orienta, ativa, incentiva e indica rumos. A Professora 03 evidencia:

Temos reuniões para estudar. Nós temos aos sábados, que nós fizemos o lado da... unidocência... de sábados sabe? Então, daí, a gente sempre tem reuniões, debates né? Sempre a... a pessoa da coordenação sempre está presente. Então, primeiro tem debate sobre as turmas e depois, a gente segue o planejamento. Então, isso a gente está fazendo muito bom dentro da escola né? (PROFESSORA 03)

Neste caso, a coordenadora pedagógica, cuja função precípua é exatamente esta, a de organizar os tempos-espacos do aprender na escola, tanto para estudantes quanto para professores, aparece como articuladora das reuniões de planejamento. Em situação diferenciada, consciente desta função, a Professora 09 revela, em seu discurso, um descontentamento com a ação da coordenação pedagógica:

A escola que eu trabalho é rica em recursos, han... oferece em termos de informática, de inovações, oferece tudo; han...esse é o ponto forte eu diria. O auxílio pedagógico eu não considero forte, esse eu considero... mediano... mas com relação a esses recursos... físicos, digamos assim...de infra-estrutura vejo... maravilha. Tem um auditório perfeito, onde eu posso trabalhar..., laboratório de informática toda hora, multimídia, som, televisão, vídeo, tudo que precisar... tem. Isso a escola oferece..., mas o suporte pedagógico... eu gostaria que fosse melhor... gostaria de ter mais. (PROFESSORA 09)

A interlocutora não explicita exatamente a sua expectativa, mas admite não estar sendo acompanhada, gostaria de ter mais oportunidades pedagógicas. Nesta falta, dedica-se a ressaltar a riqueza da infra-estrutura da escola. É como se a professora buscasse este acompanhamento como um modo de ser reconhecida em seu fazer, uma percepção de sua profissionalidade ou do seu agir pedagógico. O reconhecimento, que perpassa a maior parte dos discursos, denota uma demanda e, ninguém melhor que a pessoa responsável pela práxis pedagógica da escola, a coordenação pedagógica, para permitir a circulação do reconhecimento até na articulação de tempos de reunião, de estudos.

Outra ação da coordenação pedagógica é do âmbito do instituído, operando com textos legais, com o determinado, no sentido de orientar o agir profissional e de sustentá-lo no modo como acontece, no discurso e nos espaços-tempos da escola. A Professora 19 demonstra, em seu discurso, a importância atribuída a este papel da coordenação:

Fundamental.... eu acho que, a gente estar é... amparada pela escola, também, por coordenador, por direção. Eles precisam... a gente precisa estar segura de que o nosso trabalho... Poxa vida, o que eu faço, o melhor que eu posso fazer a escola vai me dar o aval pra... pra que eu possa continuar. (PROFESSORA 19)

Sem cair no extremo de vigiar ou ser demasiadamente autoritária, a coordenação pedagógica ocupa o lugar do reconhecimento e da sustentação do trabalho. É deste lugar como origem, a organização dos tempos do aprender na instituição escolar.

Paralelamente à relação com a coordenação pedagógica, entretanto, ainda há um aspecto no constituir-se professora na escola: a convivência, diálogo e interação com outros professores e com os estudantes.

O que facilita meu trabalho como professora... (diz como se estivesse pensando alto) O convívio, com os outros professores, com os estudantes, e a... tomada de decisão que tu tem que ter dentro da sala de aula, a autonomia que tu tem que ter lá dentro, eu acho que isso faz você ser professora. (PROFESSORA 08)

A Professora acrescenta ainda, à interação, a autonomia. O que se pode vislumbrar por autonomia do professor, senão a possibilidade de, uma vez acessado o projeto pedagógico da escola e estabelecido o seu projeto pedagógico individual, ser capaz de agir e sentir-se bem por ter agido? Ser autônomo é planejar, agir e obter uma resposta quanto a sua ação.

Eu acho que é a clareza dos objetivos, são os elementos que eu preciso ter, porque é que eu vou trabalhar esse plano hoje, não simplesmente dar por dar, não... eu tenho isso e isso por trás, eu tenho que ter um projeto definido, né? Que eu acho que eu preciso saber o porquê é que tô trabalhando isso... eu tenho que ter a minha percepção com os meus estudantes... eu tenho que ter o meu olhar sobre aquilo que tô trabalhando, pra minha percepção percepção que eu vou ter e, assim como eu, eu sou professora, mas, ao mesmo tempo. Eu sou uma aprendiz, eu to aprendendo junto com a minha turma. A cada ano eu estou aprendendo coisas novas, e isso me gratifica e com certeza me entusiasma pra continuar meu trabalho. (PROFESSORA 18)

A Professora 18 reafirma sua crença na produção do conhecimento na ação pedagógica, relacionando-a, em seu discurso ao que posso chamar de autonomia. Ao refletir sobre como ser autônomo, como ser emancipado também quanto à profissionalidade, lembro-me da afirmação de Löwy: "(...) a única forma autêntica de emancipação é a auto-emancipação" (2000, p. 125). Penso que a autonomia da professora está em razão direta com a sua atividade em aula e a possibilidade de realizá-la de maneira segura e consciente. Para tanto, o apoio e sustento do grupo de trabalho, da escola é condição, pois a autonomia se estabelece na segurança, referência e contexto.

Durante a aula, a professora produz conhecimento. Para entender esta afirmação, é preciso abdicar de dois pressupostos: a relação dualística e excludente entre prática e teoria e a defesa extremada de que a educação da professora somente acontece nos cursos de licenciatura e habilitação para o Magistério. Assim posto, é necessário compreender a produção do conhecimento dos professores durante a aula, durante o trabalho, como mecanismo de elaboração das possibilidades hermenêutica, comunicativa e instrumental-técnica e científica (MARQUES, 1992). Essas possibilidades, já apresentadas antes, no texto, estimuladas a partir dos cursos realizados, encontram na práxis o desafio para desenvolverem-se e firmarem-se. Juntas, integram as condições para que se efetive uma ação pedagógica além de garantirem espaço para a reflexão. Os professores, ao pensarem sobre sua ação, produzem conhecimento. Talvez um conhecimento diferenciado do estabelecido a *priori*, um conhecimento em nada bancário<sup>62</sup>, pouco livresco (embora esta produção deva passar pela etapa da pesquisa em materiais que registrem os saberes elaborados pela humanidade, a fim de evitar-se o eterno recomeçar, dissociado da valoração de saberes eternizados), mas um saber aferido da experiência coletiva com base na mediação da linguagem. Essa reflexão sobre a prática vivida (dentro ou fora da escola) considera os resultados como provisórios e busca novos avanços. Ao mesmo tempo, garante a análise permanente da ação e a visualização, na práxis, das idéias pedagógicas teorizadas a *priori*. Com isso, é possível chegar-se à reelaboração contínua e interativa, em constante desafio frente a novas descobertas a partir das quais o grupo possa produzir seu conhecimento. Sobre a reflexão, Freire afirma:

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a desafios, objetivando-se a si

---

<sup>62</sup> No sentido que Paulo Freire atribuía: como em um banco, são trocadas informações, conhecimentos. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, Segundo a qual esta se encontra sempre no outro” .(FREIRE, 1983)

<sup>62</sup> O verbo dar, muito utilizado como sinônimo de produzir, tem sido corrente no discurso dos professores. Eles afirmam, não raramente: “dei aula”, “vou dar aula”, “a aula dada”... Este uso de um verbo transitivo direto e indireto remete o falante à precisão do objeto dado: a aula, como se aulas fossem situações objetiváveis. Além disso, o uso de tal verbo atribui ao professor a função de “dador”, ou seja, quem tem algo que pode tirar de si e doar a outrem.

próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (1994, p. 49)

E acrescenta: “existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo” (1994, p. 48). Para existir é preciso que a professora esteja embebida em criticidade, permitindo-se dialogar e transcender à sua condição de trabalhadora em seu coletivo de trabalhadores: “O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (FREIRE, 1994, p. 49).

Portanto, é na atitude reflexiva que os professores reencontram suas perspectivas enquanto um dos sujeitos do pedagógico. Refletindo, tornam consciente o que poderia, muitas vezes, parecer apenas pré-conceito, sem embasamento científico, impressões sem aprofundamento sobre a ação pedagógica. A partir disso, os profissionais elaboram a clareza suficiente para acreditar em seus projetos e, de antemão, sabe-se que, sem uma crença, a educação ecoa no vazio.

Uma professora, ressaltando a importância da interação no âmbito da escola, relata uma possibilidade concreta de efetiva educação continuada do profissional da aula.

Assim oh... é bem organizada, né? Os colegas todos procuram se ajudar, compartilho de idéias, planejado junto, né? Tudo que facilita né? É um ambiente bom de trabalhar, acolhedor, como eu já falei. Reuniões, a gente tem semanalmente, né? A gente discute, planeja. (PROFESSORA 12)

Acredito ser bom o ambiente, bom trabalhar nesta escola, pois lá acontece a prática da linguagem em benefício da ação pedagógica, possibilitando à professora envidar novos processos de educação para seu trabalho, além de encontrar espaço e tempo para reflexão. Outra Professora destaca:

Eu acho que é o trabalho integrado com a outra turma, com a outra professora também... que a gente faz o planejamento coletivo. Então, o que uma turma trabalha a outra vai ao mesmo sentido, né? Não assim... cada turma trabalha, faz o seu trabalho e terminou, né? E também assim, a socialização desses trabalhos, com a outra turma ou desde

uma dramatização de uma história, alguma coisa que você trabalhe em aula apresentar pra outra turma pra mostrar o que a gente tá fazendo. (PROFESSORA 02)

Até quando a interação acontece somente entre profissionais da mesma série, existe a socialização de experiências. O reconhecimento acontece em interlocução. O interlocutor é elemento fundamental evidenciado no discurso da professora em início de prática profissional:

(4 seg) Eu acho assim... que são as professoras que têm lá que ajudam, né? Como sou iniciante, eles ajudam bastante... tem bastante livros, coisas novas, né? Sempre passeios, sempre inventando alguma coisa diferente, isso ajuda bastante. (PROFESSORA 07)

Inseridos no espaço da sala de aula, os professores precisam estar assessorados de maneira a exercer sua profissão e, paralelamente, exercer uma ação solidária que os inclua no seu grupo social e materialize as crenças elaboradas ao longo dos cursos de licenciatura: seus referenciais teóricos, suas apostas no valor do coletivo. Dessa forma, elaboram uma identidade profissional própria, aliada à identidade de seu grupo, de sua cultura, evitando se alienar totalmente no trabalho e passam a refletir, dialeticamente, sobre o que fazem, o que fizeram, como o fizeram, sua historicidade e o que podem ainda fazer.

De modo geral, observei haver, nas professoras, a crença em processos de educação capazes de subsidiá-las nas práticas pedagógicas mais conseqüentes e em acordo com as demandas de sua comunidade. Paradoxalmente, no entanto, esperam serem pragmáticos e capazes de apontar os caminhos a seguirem, sem lhes exigir muito esforço, como leitura, estudo. Agem e demonstram tal interesse porque reproduzem um aspecto da cultura escolar no Brasil. Uma característica não raramente encontrada nas propostas de educação brasileiras, nas reformas, nos textos legais, nas inovações é que estiveram mais preocupados em assinalar como fazer do que como pensar a educação. De caráter normalmente prescritivo, normativo e direcionadas para resolverem situações imediatas, as orientações recebidas do sistema educacional impõem ações a serem realizadas, em detrimento de proporem a compreensão do ambiente e da proposta que as instituições e comunidade vêm realizando.

Estas orientações assumem o modo de um discurso teórico o mais concreto possível, quase representando a prática, como uma receita e, por isto, têm boa aceitação nos grupos de professores. Neste afã, acabam por interferir estrondosamente na cultura educacional de uma comunidade, muitas vezes, prejudicando o trabalho com a justificativa de adaptá-lo a novas diretrizes legais. À professora, nestas circunstâncias, cabe apenas atender às diretrizes, seguir orientações, sem espaço para reflexão, estudo, recebendo poucas informações e tendo dificuldades em acessar aos textos legais originais em sua gênese, restando apenas a última configuração, aquela que deve ser seguida. Contribuem para a acomodação dos profissionais em situações paternalistas, impedindo-os de serem sujeitos das mudanças educacionais e subtraem-lhes a possibilidade de agir pedagogicamente, levando à conformação entre necessidades evidenciadas pelo sistema educacional e condições educacionais da escola e da comunidade.

Esse educar-se, ao longo da ação profissional, revitaliza os professores. Ao redefinirem suas crenças, desenvolverem suas potencialidades lingüística, científica e instrumental, reencontram-se e reencontram o outro, tornando-se sujeitos da ação. Não há educação sem relações sociais, sem que os sujeitos possam interagir, discutir, propor argumentos, revelar-se enquanto subjetividades e historicidades. Pensando assim, é preciso constituir o lugar da pesquisa e da produção do conhecimento na práxis, tendo em vista que esses aspectos são elementos a necessariamente permear a educação, alicerçados na produção contínua e de caráter interativo.

No espaço da escola em meio à práxis, acontecerá a produção do conhecimento. E a pesquisa é atividade própria do sujeito que produz o conhecimento - os professores, em detrimento da visão formal e arraigada de que somente o estudante aprende. Assumem-se como sujeitos ao lado do estudante e, juntos, iniciam a prática pedagógica. Neste âmbito, o registro, por parte desses sujeitos (sobretudo, os professores), é elemento rico para a análise do conhecido e do que falta conhecer, para o início de outras pesquisas, de outras produções do conhecimento, redundando na ampliação das possibilidades técnico-científica e comunicativa.

Com certeza, em termos de educação e educação continuada dos professores, há muito a pensar. Neste agir e a partir dele, é necessária afetividade, é necessário crer no estudante, é necessário lutar por condições de trabalho e pela remodelação da Escola, mas é necessário fazê-lo no e com o grupo de professores, sem impedimento da capacidade de agir e pensar coletivamente. Ser professor é trilhar o caminho do agir participativo, da reflexão e do constante dar novos sentidos à profissionalidade, assentados em relações intersubjetivas, com base na crença no coletivo. Vale dizer: estar em condições de uma educação conseqüente, em acordo com as demandas sociais, implica um sério processo de educação continuada e permanente, planejado, elaborado mediante duas realidades: a local, o lugar onde a professora trabalhará e o espaço social ampliado: globalizado, mediado pela atuação de organismos internacionais, pautado por políticas visando à redução de custos com a educação e à uniformização das alternativas para garantir menores índices de analfabetismo. Por isto, considero significativas as afirmações de Freire, ao referir-se à década de 1960, no Brasil, e aos seus anseios, como um teórico engajado, de uma educação coerente com o momento histórico vivido. Percebo, nestas afirmações, uma atualidade inquestionável e aplicável à educação e à educação continuada. Diz Freire:

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. (1994, p. 114)

Assim, imaginava Freire, haveria a superação da inexperiência democrática que revelava o povo brasileiro, conduzindo-o a uma democratização efetiva. Creio, diante do exposto sobre os discursos das professoras, ser possível aplicar-se a esta classe profissional da mesma maneira.

A professora tornar-se professora, elaborar sua profissionalidade, seja através de estudos acadêmicos ou do cotidiano da escola, é apenas uma das condições para ser professora. Exige haver processos de constituição também da

professoralidade, uma apropriação da profissionalidade, por meio do trabalho e da produção do conhecimento. Esta é abordagem que farei no próximo capítulo que, por sua relevância quanto ao problema que investigo, demanda maior detalhamento e sistematização.

### **CAPÍTULO 3 O TRABALHO DA PROFESSORA**

Ser professora / professor há muito faz parte do imaginário social. Não raramente são encontradas criancinhas brincando de professora, de professor, exercendo a sublime ação de “ensinar”. Existe uma diferença social agregada àquela, àquele que ensina, pois, pressupõe-se, detém o saber. E isto a / o faz distinto. Portanto, desde pequenas, as crianças imitam os professores, antes de terem vivenciado situações de escola, porque este ser, percebem, no conjunto social, é diferenciado. É possível perceber, no jogo dramático de aula, vivenciado por crianças, um desejo implícito de ser diferente, de deter um poder advindo de saber. Por isto, já não há estranhamento quando se ouve uma criança afirmar ser seu desejo tornar-se professora / professor quando crescer (ainda que, momentos depois, passe a idealizar ser outra / outro profissional). Talvez reproduza, em suas palavras, um desejo mais ampliado, social; talvez apenas reproduza o que ouve ao seu redor. Em um caso e no outro, a prática do Magistério revela um anseio de assumir uma profissão idealizada como importante, geradora de poder. A idéia de professora / professor se propaga idealizada pelo imaginário social, um vir-a-ser diferenciado, sem ser objeto de reflexão, uma concepção cotidiana, fruto do senso comum. Entendo por senso comum, para fins deste trabalho, como o conhecimento em matéria bruta, herdado, sem ter sido objeto de reflexão científica. É, na verdade, um conjunto de crenças com as quais opera-se cotidianamente. Uma das grandes características do pensamento científico atual é, em muitas situações ainda, a não-atribuição de um lugar ao senso comum, este “conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas

acções e damos sentido à nossa vida” (SANTOS, 1995, p. 55). À escola caberia propiciar o diálogo com este conhecimento de modo a elevá-lo a outros patamares científicos, uma vez que o senso comum “(...) faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais” (SANTOS, 1995, p. 56). O carácter cultural do senso comum é evidente ao se considerar que se reproduz “(...) colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma (...) (1995, p. 58)”. Um trabalho da escola seria o de superar a superficialidade do senso comum, pois este se atém tão-somente ao dado, sem investigá-lo profundamente: “o senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real” (SANTOS, 1995, p. 56).

Falar sobre o fazer pedagógico, contudo, implica entendê-lo como um complexo fazer histórico-social, determinante na compreensão de escola e de aula. Da mesma forma, a imagem e o conceito de uma profissão não é ingênuo, é fruto da ideologia, das crenças orientadoras do contexto cultural, da representação de trabalho. Por estes motivos, a categoria trabalho é determinante na análise de quem é a professora nesta sociedade e de seu lugar como trabalhadora. Para refletir sobre esta categoria, associei-a a outras determinações: as relações de gênero e a classe social, verificando, na confluência delas, como se produz a profissionalidade e a professoralidade. Tal abordagem é feita neste capítulo.

Para qualquer análise sobre a profissionalidade e a professoralidade, de antemão, precisa-se ter em mente que a mera preocupação com a frequência a cursos, simpósios, oficinas, congressos etc não garante o agir profissional. Concluir uma licenciatura em educação, obtendo um título, não quer dizer se constituir trabalhadora, trabalhador da educação. Tornar-se professora / professor inclui mais que conhecimentos apenas. Inclui a integração em um grupo de trabalhadores, cujo elemento comum é o objeto de trabalho: a produção do conhecimento. É estar integrado em um sistema organizado, do qual participam outros trabalhadores da educação, que buscam refletir e agir em prol de sua

própria condição de trabalhadora, trabalhador. Implica, sobretudo, na reflexão-ação sobre e a partir do trabalho pedagógico. Em suma: os professores são trabalhadores capazes de agir em situações interativas, nas quais utilizam os conhecimentos relativos a seu trabalho, a fim de produzirem mais conhecimentos, em conjunto com outros sujeitos. Por isto, são apenas um dos sujeitos da produção do conhecimento.

### 3.1 A PROFISSIONALIDADE E A PROFESSORALIDADE

Paralelamente a esta compreensão, compreender a professora, o professor como trabalhadores, como quem denota profissionalidade, somente se for entendido este contexto, a partir do qual os profissionais passam a ocupar um lugar social de trabalhadores e as mutações que este lugar sofre ao longo dos tempos.

O vocábulo “profissão” possui origem relacionada às formas competitivas do capitalismo e, na educação, às lutas provocadas por acesso das camadas populares à educação, garantindo junto a inclusão no mercado de trabalho, de maneira mais qualificada. Marques (1988) destaca que uma profissão é mais que um compromisso social solidário, configura-se em uma atividade que cria sistemas de ação, implicando em relações materiais, sociais, econômicas, culturais e éticas, os quais exigem saberes técnicos-científicos.

Neste contexto, ao descrever o trabalho dos professores é premente considerar a existência de três abordagens: a profissionalização ou profissionalismo, a profissionalidade e a professoralidade.

A profissionalização refere-se à educação no âmbito das licenciaturas, à educação continuada e permanente, às competências e às habilidades profissionais, ao salário e à carreira. O uso corrente do termo está relacionado aos trabalhadores que não denotavam características de trabalhadores e passam a fazê-lo. Um exemplo de tal uso são os professores da década de 1970, no Brasil. Até então eram oriundos de cursos normais ou contratados em acordo com

demandas localizadas. A partir já do final dos anos 1960, com a possibilidade de acesso a textos mais críticos provenientes da Europa, de autores como Bourdieu<sup>63</sup> (1989), Baudelot e Establet<sup>64</sup> (1975), com a organização de sindicatos e instituições de representação, com os primeiros movimentos organizados em prol de melhores condições de trabalho, com a qualificação buscada nos cursos de ensino superior, altera-se este quadro e os professores passam a demonstrar maiores conhecimentos do seu labor.

É comum ouvir-se que os professores se profissionalizaram. Um discurso condizente com a situação de desvalorização dos profissionais da educação. Poder afirmar que estão profissionalizados ou contar as vitórias em concursos públicos (muitos deles bem aquém de uma proposta séria de avaliação) e as promoções no parco quadro de carreira da escola pública é, nestes discursos, utilizado como indício de profissionalização, ter “vencido na carreira de professor” e de ter superado as atribuições de serem semiprofissionais, subprofissionais quaseprofissionais etc. Os concursos são, em grande parte, ineficazes, pois avaliam parcialmente a profissionalidade, entretanto, na aparência, garantem legitimidade e democratização aos sistemas educacionais, no momento de selecionar profissionais. Longe de querer julgar tal situação, pois sou egressa deste quadro, fui professora do sistema estadual e municipal, percebo este discurso como a tentativa de conformar-se, de encontrar reconhecimento em um agir sério, competente e dedicado como o realizado pelas entrevistadas. É o discurso do conforto, com pressupostos ideológicos, abrandando o fato de os professores não vencerem dificuldades que sua profissão diariamente revela: estudos contínuos, salários defasados, condições de trabalho além das possibilidades humanas (como aula em três turnos diários, por exemplo).

---

<sup>63</sup> Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, parte do pressuposto que há relação entre a origem social e o sucesso ou insucesso na escola. Através do termo *habitus*, o autor enfatiza a dimensão da prática que resulta do *habitus* enquanto sinal incorporado de uma trajetória social. Define o *habitus* como algo já adquirido, impresso no corpo, determinando o estilo de vida, o gosto, determinando também princípios para a percepção e distinção diante dos fatos. A partir do *habitus*, estabelecem-se as categorias: bom e mau, bem e mal etc. O *habitus* é, enfim, algo estruturante, sendo vetor nos processos de aprendizagem das estruturas sociais e permitindo a distinção de valores.

O termo profissionalização relaciona-se ao profissionalismo, na medida em que ambos são demandados por dimensões externas, oriundas do meio, da escola, do social. Segundo Contreras<sup>65</sup>, muitos autores sugerem, inclusive, que não se utilize o termo profissionalismo, dada as suas implicações: “uma descrição ideologicamente presunçosa do status e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira” (2002, p. 73). Nesta perspectiva, o termo profissionalidade seria mais adequado. Para Contreras, profissionalidade refere-se “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (2002, p. 74).

A profissionalidade diz respeito ao exercício competente, responsável da profissão e ao compromisso político e ético com o trabalho. Optei por profissionalidade por denotar este vir-a-ser, este se renovar na interação entre os sujeitos, na educação continuada e permanente, na ação pedagógica diária, como pretendo explicitar a seguir.

Sacristán<sup>66</sup> assim se refere à profissionalidade dos professores:

O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado. (1995, p. 65)

O autor propõe a ação dos professores para além do espaço da aula, refletindo sobre os temas, os problemas e os contextos que envolvem toda ação pedagógica na realidade. Conclui que os professores estarão transcendendo à mera repetição de conteúdos e à reprodução de ações estandarizadas (SACRISTÁN, 1995, p. 75). Tendo em vista as idéias do autor, posso apresentar

---

<sup>64</sup> Christian Baudelot, pesquisador do Laboratoire de Sciences Sociales da École Normale Supérieure de Paris, e Roger Establet, sociólogos franceses, trabalham com a noção de reprodução e sobre a educação para mulheres.

<sup>65</sup> Jose Contreras, espanhol. Em sua obra aponta que a autonomia para os professores pode ser uma maneira de requererem maior independência em seu fazer, buscando um lugar não só na escola, mas na comunidade, diferenciado daquele lugar que as políticas públicas e os discursos têm lhe atribuído. Neste sentido, analisa a autonomia para além dos discursos ideológicos, resgatando o sentido de ser e agir dos professores.

<sup>66</sup> J. Gimeno Sacristán é professor do Departamento de Didática da Universidade de Valência, na Espanha, e tem se dedicado a estudar questões relativas ao currículo e aos processos de educação de professores.

a profissionalidade dos professores, que inclui comportamentos, destrezas, valores, o específico da profissão, como o elemento distintivo em relação a outras profissões. Por conseguinte, atribuir interpretações à profissionalidade dos professores e à sua práxis pedagógica, como evidências de sua constituição profissional. Uma práxis que, observei nas escolas visitadas, mantém como elemento relevante a reprodução de esquemas, metodologias e ações consagradas como as mais eficientes, sem reflexão, revelando como o profissional se constituiu, pois não há como separar o fazer pedagógico e a constituição profissional dos professores.

O vocábulo profissionalidade fica posto em relevo, abarcando não somente os saberes, mas a aplicação dos saberes no cotidiano da escola. Porém, acrescento ainda, a professoralidade, estágio superior, no qual os profissionais chegam à percepção da práxis como ação-reflexão-ação infinda. Estar-se-ia, assim, resgatando a dimensão do pensar dos trabalhadores, associando-a ao planejar e ao produzir aula, reconfigurando o lugar social dos trabalhadores, para além dos discursos ideológicos capazes de levá-los a sentir-se derrotados e sem perspectivas. A professoralidade pressupõe, uma vez havido reflexão sobre a profissionalidade, convivência, iniciativa, em um movimento contínuo de constituir-se professor individual e coletivamente, como integrante de um grupo de trabalhadores, ultrapassando as fronteiras entre o ensinar e o aprender.

Inserindo a professoralidade em um campo semântico mais amplo, entendo-a como própria razão de ser de uma profissão e esta, por sua vez, inserida em um campo de poder simbólico, como estruturado e estruturante (BOURDIEU, 1989). Não se evidencia professoralidade, não há cultura, nem fazer profissional, senão como elementos demandados do social, portanto, atrelados a este e por ele coordenado, nas inúmeras relações e manifestações de poder diárias. Os professores agem em função de demandas sociais condicionadas a expectativas, exigências do social. Deste modo, a professoralidade não é ingênua e nem se produz ao acaso; reflete as condições e relações sociais.

Considerando o contexto atual, não se pode ignorar que as categorias de profissão, profissionalização, profissionalidade e professoralidade estão inseridas na desestabilização econômica e nas mudanças internas relativas à produção. Este contexto corrobora para se criarem discursos, apregoando a necessária e contínua educação dos trabalhadores, a fim de dar conta da realidade, na qual o desemprego é estrutural e os trabalhadores são responsáveis por manterem-se no mercado de trabalho. Para Antunes, o mundo contemporâneo “(...) fez explodir com uma intensidade jamais vista, o universo do não-trabalho, o mundo do desemprego. Hoje, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), quase um terço da força humana mundial disponível para o ato laborativo está exercendo trabalhos parciais, precários, temporários ou já vivencia as agruras do não-trabalho, do desemprego estrutural” (2005 [b], p. 12). No caso da educação, observam-se em Três de Maio, inúmeros casos de professores à espera de uma recolocação em escolas comunitárias e particulares ou à espera de editais para concursos nos sistemas públicos. Apregoa-se a necessidade de profissionais maleáveis, autônomos, competentes e encontra-se uma série de cursos e escolas destinadas a dar conta do perfil. Contudo, os parâmetros de seleção e os modos de regulação sócio-econômicos tendem a adequar, cada vez mais, os sujeitos ao regime de produção, estabelecendo diretrizes para a garantia do emprego.

No campo da educação, sobretudo nas escolas comunitárias e particulares, esta realidade é amplamente enfatizada: se os professores não se mantêm continuamente em processos de renovação pedagógica tendem a serem substituídos por outros, cuja característica básica seja a atualização, consonância com os discursos da moda. Os sujeitos-trabalhadores não estão exclusivamente à mercê dos ditames do capital, estão à mercê de uma política insana, cuja base é o discurso da “modernosa” pedagogia, o novo, o que pode competir. Este é um discurso senso comum, pois moderno aqui, na verdade, seria atual. Nos discursos cotidianos, as pessoas fazem esta inversão semântica de atual por moderno, querendo dizer nos tempos presentes e não relativa à Idade Moderna. Segundo

Fensterseifer<sup>67</sup>, “O que é conhecido hoje como pensamento moderno e que se desenvolveu no século XVII tem como principal característica a confiança otimista na razão, cujo modelo é dado pela matemática, ciência que passou por um grande desenvolvimento a partir das contribuições dos pensadores renascentistas” (2001, p. 57). E acrescenta que aconteceu, nesta época, “a ascensão da burguesia e com ela a indústria moderna, suporte do novo modo de produção, o capitalismo, sob sua forma mercantilista” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 57). Na verdade, ingenuamente, estão reproduzindo uma galopante insanidade pedagógica: o novo necessariamente é teoricamente sustentável. Basta citar a panacéia gerada pelo chamado “construtivismo” no Estado do Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1970 e 1980. A idéia exaltada como “modernosa” tornou-se, ao mesmo tempo, o pavor e o desejo das escolas que queriam projetos pedagógicos diferenciados. Mal sabiam as instituições ser esta proposta, cunhada à força, a partir dos estudos em linguagem de Emília Ferreiro<sup>68</sup>, nada mais era que uma aplicação dos estudos de Piaget a uma realidade específica, a de crianças carentes nos subúrbios de Buenos Aires, no intuito de verificar como se dava o seu processo de letramento. Referindo-se a esta facilidade com que os professores deslumbram-se diante de algo tido como “novo”, tendo como contexto a situação em Portugal, facilmente comparável à brasileira, Nóvoa afirma:

(...) os professores são um grupo profissional particularmente sensível ao efeito da moda, o que levou certos pedagogos a criarem ortodoxias como defesa contra o abastardamento dos seus métodos ou técnicas. Uma vez na praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controlo sobre a forma como são utilizados. As modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido à impressionante circulação de idéias no mundo actual. (NÓVOA, 1995[b], p.17)

As “novidades” parecem encontrar na escola um terreno com propensão de fertilidade, em detrimento da reflexão. Fossem menos afoitos os professores e

---

<sup>67</sup> Paulo Evaldo Fensterseifer, doutor em Educação, é professor do Departamento de Educação da UNIJUI, RS.

<sup>68</sup> Emília Ferreiro, psicóloga e pesquisadora argentina, atualmente morando no México. Doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. Ela não criou um método de alfabetização, como erroneamente foi divulgado em muitas situações. Com base nos estudos piagetianos, Emília observou como acontece a construção da linguagem escrita na criança. Os resultados de suas pesquisas permitem redimensionar os processos de alfabetização. É claro que

menos inseguras as escolas, teriam tido tempo para estudar e perceber que toda “grande idéia” contém em si uma síntese: tradita uma teoria “antiga” e propõe algo.

Por estes motivos, a professoralidade, é, no contexto educacional, com certeza, uma dimensão a ser buscada, superando deslumbramentos ingênuos e assentando-se em um teoria elaborada no grupo, sistematizando suas práticas. Como já afirmei anteriormente, entendo por professoralidade o estágio em que os profissionais se apropriam de sua profissionalidade de tal modo a torná-la tão sua e tão cotidiana, quanto seria o estudo, a práxis, a aula, enfim. É uma introjeção da profissionalidade, momento de união entre a historicidade, o concreto sob uma totalidade: a práxis. É o momento de não haver mais indissociação entre as dimensões técnicas, hermenêuticas e crítico-reflexivas, já referendadas, na perspectiva de Marques (1982), e os profissionais estão professores, dispostos a lutarem por contínuas melhoras em seu mundo e em suas condições e relações de trabalho. Certo é que isto não exclui analisar a veracidade, a compatibilização com a realidade imediata e estudar profundamente os pressupostos teóricos, identificando repetições e renovações, pois a professoralidade nunca se apronta, é um vir-a-ser na ação pedagógica. Para tanto, penso que exigência para a professoralidade, inicialmente, é a linguagem, como ambiente, na produção deste vir-a-ser e a cotidiana interlocução de saberes no âmbito da escola.

### 3.2 SER PROFESSORA, TRABALHO E A PROFESSORALIDADE

O trabalho é, com efeito, uma das ações do ser humano, caracterizando-o como tal e propiciando sua interação com o ambiente. Trabalhar é co-natural ao ser humano, dando-lhe um lugar social.

O trabalho como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem qualquer que sejam as formas de sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio

---

isto demanda haver uma compatibilização com a realidade na qual estes estudos servirão como subsídios para orientar o processo alfabetizatório, em dimensões psicogenéticas.

material entre homem e natureza e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 1968, p. 50)

Muito se fala em emprego, desemprego, empregabilidade como o lugar (ou a falta) do trabalho e dos trabalhadores, no social. Sobretudo em uma sociedade, por longos tempos, escravista, como a brasileira, trabalhar tem uma marca distintiva. Até a República, somente quem produzia e, por isto, tinha um lugar social aquém, era o escravo, alienado de sua força de trabalho, de sua vida, de sua raça e de sua cultura. Cria-se daí a concepção de que trabalhar era atividade própria dos subgrupos, diminuía. O ócio era evidência de pertença à elite. A industrialização e a urbanização dão um novo lugar aos trabalhadores: partícipe social, porque consome, mas ainda um integrante de um subgrupo. Trabalhar passa a exigir ter acesso à educação, como qualificação da mão-de-obra, profissionalizar-se. Incluo nesta referência histórica os trabalhadores-professores.

Nesta perspectiva, as últimas décadas têm exigido professores qualificados, prontos para agir pedagogicamente, em exigências cada vez maiores de criatividade, autonomia, emancipação. O agir pedagógico, embora específico, insere-se no campo social, promovendo-os à condição de trabalhadores, pois a exigência de uma educação profissional conseqüente é evidenciada nos meios educacionais. Educação e trabalho estão inter-relacionados não somente na escola, mas na fábrica, no comércio e demais setores produtivos.

Em continuidade à abordagem sobre o trabalho e a professoralidade, julgo importante reiterar argumentos sobre a sociedade com bases capitalistas, como é descrita na obra de Marx (1968, 1993, 1998). A obra marxista ainda é, sem dúvidas, uma das possibilidades para compreensão da sociedade, ou como destaca Wood (2003), para a compreensão crítica da barbárie que fundamenta o sistema capitalista, atualmente, em sua forma neoliberal.

Relendo a relação entre capitalistas e assalariados, revendo diversas etapas da história da humanidade, Marx (1968, 1993, 1998) mostrou que as formações societárias e os discursos são permeados por uma ideologia sustentadora da dominação de uma classe social sobre outras, tendo como pressuposto as relações de trabalho. Suas obras foram a partir e contra os escritos de Hegel<sup>69</sup>. Criticava Hegel e os hegelianos por criarem ideologias dissociadas da realidade material da Alemanha da época, denominando demasiadamente idealistas. Ao contrário deles, Marx buscava um entendimento da teoria aliada à prática, tendo o trabalho como centralidade. A partir de uma rigorosa pesquisa, de estudo dos escritos anteriores à sua obra, afirma que toda a mercadoria tem seu valor determinado pela quantidade do tempo socialmente necessário para sua produção, portanto, enfatizando que não era a mera relação entre objetos, mas relações sociais.

O capitalismo descrito por Marx (1968) caracteriza-se por organizar o trabalho humano para gerar mercadorias a serem vendidas por preço superior a seu custo e para garantir uma diferença entre o que os trabalhadores recebem para produzir e o que produzem durante o tempo de trabalho, ou seja, mais do que recebem para produzir, permitindo a extração da mais-valia<sup>70</sup>, um tempo a mais, não-remunerado. Neste caso, os trabalhadores, os detentores da força de trabalho, a vendem como uma mercadoria, fraccionando o labor e o saber. Segundo Braverman<sup>71</sup>: “A compra e venda de força de trabalho é a forma clássica para a criação e existência continuada da classe trabalhadora” (1987, p. 342). Os trabalhadores produzem e quanto mais produzirem, mais estarão ajustados às demandas do capital. Este é o lado perverso do trabalho no capitalismo: o trabalho não é motivo de alegria para os trabalhadores, pois o produto não é fruto de seu pensar. De acordo com Braverman:

---

<sup>69</sup> Georg Wilhelm Hegel (1770-1831), filósofo alemão idealista do século XIX, afirmou que a racionalidade é o próprio tecido, componente básico do pensamento e não uma metodologia. É inovador quando afirma que o conhecimento é resultante de um processo dialético. Exerceu grande influência no pensamento político posterior e seus seguidores distinguem-se em hegelianos de direita e de esquerda.

<sup>70</sup> Mais-valia, segundo se depreende de Marx, é a diferença entre o que o trabalhador recebe para produzir e o que ele efetivamente produz, uma vez que ele produz mais do que ganha.

<sup>71</sup> Harry Braverman, 1920-1976, em sua obra propõe uma análise do marxismo com vistas à sua aplicação no entendimento de como a gerência atua no controle do trabalho e no trabalhador, tornando-o cada vez mais alienado.

Esta separação de “trabalho intelectual de trabalho de execução” é, de fato, uma “condição técnica” mais bem adaptada a uma organização hierárquica, mais adaptada ao controle tanto da mão como do cérebro que trabalha, mais apropriada à lucratividade, mais adaptada a tudo, exceto às necessidades do povo. Essas necessidades, contudo, são, na expressão dos economistas, “externalidades”, noção que é absolutamente incompreensível do ponto de vista humano, mas que do ponto de vista do capitalista é perfeitamente clara e precisa, desde que significa simplesmente “externalidade” ao balanço geral. (1987, p. 175)

Para Marx (1968), a sociedade está alicerçada na luta de classes e, com esta luta, gera história. É um capitalismo contraditório: gera o avanço social, causa acentuadas e severas diferenças entre os grupos sociais, permite que o trabalho e os trabalhadores sejam explorados e leva à paulatina destruição do ambiente, causando, inclusive catástrofes ambientais. Este elemento, nos textos de Antunes<sup>72</sup>, assume lugar essencial:

(...) se o trabalho ainda é central para a criação do valor, o capital, por sua parte, o faz oscilar, ora reiterando seu sentido de perenidade, ora estampando a sua enorme superfluidade, da qual são exemplos os precarizados, os flexibilizados, temporários, além, naturalmente, do enorme exército de desempregados e desempregadas que se esparramam pelo mundo. (2005 [b], p. 17)

Se organiza a produção de mercadorias, o capitalismo organiza também a sociedade, tornando-a acentuadamente mercantil, produtivista e concorrencial. Como trabalhadores considerados livres, os seres humanos vendem sua força de trabalho como mercadoria, em troca de um salário. Acontece, então, uma ruptura entre quem produz e o produzido, entre o labor e o produto. O estágio seguinte seria a produção do excedente. Não basta apenas realizar o exigido, requer produzir de modo que se garanta uma produção a mais. Para tanto, criam-se engenharias no gerenciamento do trabalhar, com o intuito de precisar exatamente o quanto de tempo, esforço e matéria-prima são gastos e o quanto se pode otimizar com o intuito de garantir mais excedente. Este é um dos motivos pelos

---

<sup>72</sup> Ricardo Antunes, professor da UNICAMP. Em suas obras, trabalho é uma categoria social e socializante, como uma centralidade para se entender a vida social, analisando como as características informacionais, a incorporação da ciência e da tecnologia alteram esta centralidade, no capitalismo contemporâneo globalizado.

quais, sob o ponto de vista moral, o capitalismo é criticado por se configurar em um modo de produção transformador da força de trabalho em mercadoria, alienando os trabalhadores.

Dada a importância dos escritos marxistas para a compreensão das relações econômicas e sociais, destaco a concepção de trabalho de Marx, em sua obra *O Capital*:

(...) trabalho é um processo do qual participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 1968, p. 202)

Evidencia-se para Marx o trabalho como uma atividade humana, a partir da qual são elaboradas a transformação e autotransformação. Por isto, ressalva que somente os seres humanos planejam, utilizando suas capacidades imaginativas, transcendendo suas propriedades animais. Seleciono argumentos da obra de Marx para corroborar tal afirmação:

(...) o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa determinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isso é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1968, p. 202)

O que faz a importância do trabalho na vida humana não é somente o fato de ser a maneira de interferir na natureza, gerando o necessário para sua existência. Inclui também a possibilidade de, através do trabalho, o ser humano se autoproduzir, tornar-se cada vez mais humano, entender-se e ampliar suas possibilidades.

Na citação anterior, Marx (1968) estabeleceu uma diferença básica entre o trabalho humano e o trabalho dos outros animais. Braverman descreve esta diferença:

O que distingue a força de trabalho humano é, portanto, não sua capacidade de produzir um excedente, mas seu caráter inteligente e proposital, que lhe dá infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado. (1987, p. 58)

Segundo Braverman: “Em essência, Marx definia o trabalho produtivo no capitalismo como aquele que produz valor de mercadoria, e, por conseguinte, valor excedente, para o capital. Isto exclui todo o trabalho que não é trocado por capital” (1987, p. 348). Pelo trabalho, o ser humano produz continuamente. Nesta produção, está igualmente a cultura e é a cultura, porque implica na vida social, no diálogo, nas organizações, na educação, um dos fatores diferenciadores do trabalho humano e o realizado por outro ser. Do mesmo modo, é no seio das relações sociais de produção que os seres humanos se constituem e passam a criar seus efeitos de sentidos de mundo. Logo, a essência que distingue os seres humanos dos demais seres, é exatamente o trabalho, esteio para a produção de outras condições de vida. Este argumento é encontrado em Manacorda:

(...) o homem é homem na medida em que deixa de identificar-se à maneira dos animais, com a própria atividade vital na natureza: na medida em que começa a produzir as próprias condições de uma vida humana sua, isto é, os meios de subsistência e as relações que estabelece com outros homens aos produzi-la na divisão do trabalho; na medida que conhece e quer a própria atividade e a configura como uma relação não limitada a apenas uma parte da natureza, mas pelo menos potencialmente, como uma relação universal ou unilateral com toda a natureza como seu corpo orgânico e na medida, afinal, em que humaniza a natureza, fazendo da história natural e da história humana um só processo e, ao assim fazer, modifica-se a si mesmo, cria o homem e a sociedade humana. (1991, p.63)

Antunes, em conformidade, analisando as idéias de Marx, afirma que trabalho:

Como categoria de mediação, permite o salto ontológico entre os seres anteriores e o ser que se torna social. É, como a linguagem e a sociabilidade, uma categoria que se opera no interior do ser: ao mesmo tempo em que transforma a relação metabólica entre homem e natureza e, num patamar superior, entre os próprios seres sociais, autotransforma o próprio homem e a sua natureza humana. (ANTUNES, 2005 [a], p. 145-146)

Este autor considera o trabalho não somente como ação sobre a natureza, apresenta-o como uma experiência determinante na vida cotidiana, uma vez que responde a necessidades sociais (ANTUNES, 2005 [a], p.168).

Assim, trabalho é uma categoria definida em acordo com um parâmetro sócio-histórico. Como já afirmei anteriormente, até a primeira Revolução Industrial, o trabalho acontecia no espaço e tempo do convívio familiar, não havendo dissociação entre o tempo de trabalhar e o do ócio. Era extensão da vida, do dia-a-dia. Com o fato de os trabalhadores dirigirem-se à fábrica para seu trabalho, separam-se os cotidianos familiares e o cotidiano da produção, tornando-se seres com condições de cumprir horários, funções, tarefas e, após, separadamente em termos de tempo e de espaço, poderem descansar. A mudança de descrição gera um lugar separado para o ato de trabalhar, distanciando-o, sob sua concepção, de viver. Os trabalhadores tornam-se operadores de funções e máquinas (ENGUITA, 1989).

As relações sociais pressupõem o trabalho sob a forma de emprego, o estar pertencendo ao mundo do trabalho<sup>73</sup>. O trabalho existe para além do emprego, do contrato social entre trabalhadores e capitalistas. Para Marx, a relação de exploração é a base da relação de classe, uma relação social, e somente assim pode ser compreendida. Enquanto trabalho, é produtivo ou improdutivo, sendo que o trabalhador produtivo é, segundo Marx, “aquele que diretamente aumenta o capital” (1968, p. 13). É o trabalhador moldado pelas relações de produção. Entretanto, existe também o trabalho improdutivo. Para

---

<sup>73</sup> Muitas são as abordagens sobre o que significa o mundo do trabalho. Para efeitos desta pesquisa, uso esta expressão no sentido de determinar o lugar social do trabalho, sem a pretensão de querer isolar um mundo somente para o labor, em relação a outros mundos.

Antunes, trabalhadores improdutivos fazem parte da classe-que-vive-do-trabalho e se distinguem por serem:

(...) aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. (2005 [a], p. 102).

E, no intuito de esclarecer melhor sobre o trabalho improdutivo, Antunes afirma, inspirando-se em Marx, que é o trabalho:

(...) consumido como um valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. O trabalho improdutivo abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviço público, etc., até aqueles que realizam atividades nas fábricas mas não criam diretamente valor. Constituem-se em geral num segmento assalariado em expansão no capitalismo contemporâneo – os trabalhadores em serviços (...). (ANTUNES, 2005 [a], p. 102)

Na descrição estariam também os professores por pertencerem aos trabalhadores em serviços, constituindo-se em trabalhadores improdutivos. Seria temerosa tal afirmação, posto que o trabalho e os trabalhadores não podem ser mais descritos somente com Marx, devido às inúmeras mutações sociais, culturais e econômicas do trabalho e das relações sociais em seu entorno. Em consideração a estas mudanças, Antunes denomina como classe trabalhadora a totalidade dos trabalhadores assalariados, pressupondo que “todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo (2005 [a], p. 102). Por conseguinte, a produtividade ou improdutividade é própria do trabalho, para além do emprego.

Além disto, o mundo do trabalho é dinâmico, mutável, conforme a sociedade. Sobretudo no último século, houve significativas mutações. Löwy descreve estas alterações:

(...) declínio do proletariado industrial e desenvolvimento do setor de serviços, desemprego estrutural, formação (notadamente nos países do Terceiro Mundo) de uma massa de excluídos à margem do processo de produção – o “pobretariado”. (2000, p. 61)

Essas alterações não foram previstas, nem poderiam ser previstas, nesta concepção de Marx sobre trabalho produtivo ou improdutivo. Embora, como bem destaca Löwy, a classe que vende sua força de trabalho permanece “o principal componente da população trabalhadora e o conflito de classe entre o trabalho e o capital continua a ser a principal contradição social das formações capitalistas” (...) (2000, p 62), a inserção da tecnologia e da ciência passam a constituir outras concepções de trabalho, que denomino virtual e real. Por virtual, denomino todo o trabalho mediado por alguma tecnologia. No caso de professores, a educação à distância, por exemplo. Há um trabalhador, realizando seu trabalho, por meio de uma tecnologia que o mantém à distância dos estudantes. Ainda assim, produz um resultado: a produção do conhecimento, gera ganhos e é vendido como qualquer produto. Está inserido nas relações de produção como qualquer outro trabalho que gere mercadorias, porém é mediado. Real é o trabalho, nesta concepção, sem mediação. Com isto, trabalho produtivo é o real e o virtual do mesmo modo. Não o considero trabalho improdutivo, porque a ciência e a tecnologia não foram enfatizadas por Marx. Os professores, ainda que realizem serviços, estão imersos em relações de produção, gerando um produto, imaterial, mas concreto<sup>74</sup>, uma mercadoria como qualquer outra.

Com base nestas abordagens, estabeleço uma primeira configuração do trabalho dos profissionais da educação: uma ação humana em relação à natureza humana, ao desejo humano de aprender, de descobrir, de interferir no meio onde vive. Os professores são os incentivadores da interferência, promovendo espaços e oportunidades para que os estudantes possam produzir conhecimentos, tendo como ambiente a linguagem. É uma ação, cuja centralidade, a produção de conhecimentos, o distingue dos demais trabalhos, pois lhe atribui uma subjetividade maior. A subjetividade é o elemento desestabilizador e exige dos trabalhadores saberem quem são, como são, como trabalham e como chegam a um resultado. Questões diárias, nem sempre geradoras de respostas e, muitas vezes, geradoras de novas questões. O fato de a reflexão ser um fator

---

<sup>74</sup> “O concreto é concreto porque é a síntese de várias determinações diferentes, é unidade na diversidade” (MARX, 1968).

determinante na professoralidade faz com que a professora sinta-se compelida a não somente realizar seu trabalho, mas refletir sobre ele e renová-lo cotidianamente. Por isto, o pensar e o agir em si são itens imprescindíveis ao vislumbrar o trabalho em educação. Isto o difere de qualquer outro trabalho na perspectiva marxista, porque neste, os trabalhadores estão alienados no seu trabalho, não necessitando refletir sobre ele, apenas executá-lo; naquele, os professores agem mediante contínua reflexão, não se entendendo professoralidade sem este agir reflexivo.

### **3.1.1. Fazer pedagógico e produção do conhecimento**

Ainda no sentido de explicitar uma abordagem da professoralidade, reitero as formulações têm me sustentado em minha ação como coordenadora pedagógica e professora universitária: entendo o trabalho dos professores como a produção do conhecimento sua e dos estudantes, continuamente, inclusive na práxis pedagógica (no momento em que coordena a aula, os professores também aprendem)<sup>75</sup>, prática social lhe atribuída. A produção, elaborada na interação mediada pela linguagem, é, portanto, subjetiva (porque demandada pelos sujeitos do aprender) e subjetivante (porque acaba por constituir quem aprende, imprimirlhe um modo de pensar, de ler o mundo e de interagir). O tempo é uma das principais características do trabalho: o tempo de aprender do estudante e, simultaneamente, o tempo de aprender e o de aula da professora. No tempo de aprender, incluem-se todas as aprendizagens, os conhecimentos formais e os que tornaram as pessoas o que elas são, sua subjetividade, sua história. Concordo com Marques (1988), quando imagina um profissional da educação, cuja subjetivação é o campo simbólico orientador da professoralidade. Para tanto, este autor parte do princípio da dialogicidade, historicamente construída, elemento basilar de quaisquer produções de conhecimentos:

Os sujeitos confrontam-se na exigência de serem reconhecidos como insubstituíveis em sua distinção e na contradição sem síntese em que um não pode ser reduzido ao outro, nem ambos podem ser absorvidos pela tonalidade social de que participam...(MARQUES, 1988, p. 161)

---

<sup>75</sup> Realizei estudos sobre esta questão e as conclusões estão publicadas em livro lançado pela Editora UNIJUÍ, 2001.

Acrescenta que as relações pedagógicas, que não sejam alienantes, devem levar cada sujeito a descobrir suas próprias possibilidades, a percebê-las como forças sociais e a criar maneiras de organização, em que não se separem as forças sociais das forças políticas empenhadas em lutas mais amplas (MARQUES, 1988, p. 161).

No intuito de ampliar esta argumentação, alerto que existem outras descrições do agir profissional. Uma delas é apresentar os profissionais como generalistas (trabalhadores que coordenam a produção do conhecimento, alimentam, orientam quanto à higiene e valores, atuam como psicólogos, relações públicas etc), acabando por perder sua especificidade. Sugiro apresentá-los como trabalhadores da educação, em determinadas condições sociais e materiais que o delimitam, educam e informam, além de lhe darem um lugar.

Referindo-se a este lugar, Bourdieu e Passeron<sup>76</sup>(1982) configuraram o fazer pedagógico com base na concepção de *habitus*, termo já utilizado por São Tomás de Aquino<sup>77</sup>, na Idade Média. Com este termo os autores designaram a soma das percepções, das concepções, das ações que estruturam as pessoas, alterando-se conforme acontece a acomodação diante dos desafios impostos cotidianamente. Os professores, imersos em grupos sociais, desde sua ação social mais primária, passam a internalizar o seu *habitus*, utilizando-o como referência para constituir sua profissionalidade. Há uma racionalidade que orienta este fenômeno, descrita por Bourdieu:

[...] é o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente "regulamentadas" e "reguladas" sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente

---

<sup>76</sup> Jean-Claude Passeron, também francês, participa de muitos trabalhos de Bourdieu e trabalha com este na direção do Centro de Sociologia Européia.

<sup>77</sup> São Tomás de Aquino (1227-1274), filósofo e teólogo, preocupado com a educação na época medieval. Reformou programas de ensino e escolas, pregando a importância e a função do perguntar como condição para o ensino: "São Tomás, o sumo doutor da Escolástica, sintetizou suas teses num organismo filosófico inspirado nos princípios do racionalismo e do naturalismo aristotélicos, que funcionam como critérios de compreensão e justificação de toda a metafísica cristã (...) A pedagogia tomista é uma pedagogia toda embebida de fé na razão" (CAMBI, 1999, 188)

adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1989, p. 62)

As ações sociais são elaboradas pelos sujeitos que, ao interagirem, vão confrontando historicidades, porém, no âmbito das instituições e no interior da cultura, estas ações já estão previamente estruturadas em *habitus*. Os professores, no seu fazer pedagógico acabam reproduzindo e sendo controlados pelo *habitus*, toda vez que repetem rotinas sem mobilizar alternativas, estabelecendo um padrão, passando a conceber "(...) normalmente o trabalho como uma atividade regular e sem interrupções, intensa e carente de satisfações intrínsecas (...)" (ENGUITA, 1989, p. 3). Contrariamente, ao saberem como agir ou quando criam alternativas, pensam a escola e a educação diferentemente, sugerem soluções para problemas evidenciados. Os elementos que inspiram os professores em suas práticas pedagógicas advêm deste *habitus*, gerado com alicerces em sua historicidade, suas crenças, seu viver, ampliado pelos processos de educação acadêmicos que os constituíram. Do *habitus* resulta a ação pedagógica, que Bourdieu e Passeron definem como ação eminentemente simbólica e acrescentam: "(...) a AP não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, a não ser na medida em que exerce sua relação de comunicação" (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 22).

Vale destacar ainda, que a maior demonstração de arbitrariedade de uma ação pedagógica está exatamente no fato de serem os professores, sua cultura, seus valores, determinantes na aula e a partir dela, prevendo para o estudante a condição de ser dominado, sobretudo em uma perspectiva tradicional da educação, atenta à disciplina como elemento basilar. Por suas escolhas, os professores passam a "impor e a inculcar certas significações, convencionadas pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma AP" (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 22), segundo a sua percepção, causando no estudante um mal-estar que o faz esmorecer ou lutar para desfazê-lo.

Qualquer pessoa, de algum modo, já experimentou a arbitrariedade da ação pedagógica, seja como estudante, seja como professora. Parece que o meio educacional é permeado pelas hierarquias, pelos jogos de poder. Interessante é entender como se sustenta esta arbitrariedade e como se mantém tão intensa. Para os autores, o que legitima a situação são três elementos: as classes sociais e a cultura dominante como um elemento, a autoridade pedagógica como outro e, simbólico, o lugar dado aos professores, como lugar de poder. Para justificar a afirmação, citam e comentam que o lugar dado, no imaginário, é o de serem substitutos da figura paterna. Obviamente, em alguns contextos, nos quais, os professores abdicam deste lugar, não se institui a arbitrariedade da ação pedagógica, dando lugar a conflitos exigentes de presença de outros instituídos.

A ação pedagógica permite o delineamento de verdades, embora encerrada a ação, permanecem como determinantes no grupo social. É a inculcação dos valores da classe dominante considerada uma das ações da escola. A síntese de entendimento da ação pedagógica e de sua função na obra é apresentada no seguinte trecho:

A AP [ação pedagógica] implica o **trabalho pedagógico** (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um **habitus** como produto de interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.44)

Neste processo, a avaliação dos professores, na verdade, não de si próprio, sua subjetividade, é avaliação de sua produção. Quanto mais duradouro o hábito gerado pelo pedagógico, mais eficiente terá sido (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.45). Aqui está a base metodológica do pedagógico: ação e produto mensurável pelo tempo de duração e pela inculcação, garantia de perpetuação da classe dominante e, conseqüentemente, de práticas sociais em acordo com esta expectativa. A sustentação fica a cargo do sistema de ensino, organizado para dar condições à inculcação dos valores, dos quais não é o produto, mas, ao reproduzi-los, garante a continuidade das relações entre os grupos e classes (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.64). Não é uma ação livre,

sujeita a escolhas ou a opções, está determinada pelas condições sociais e pelos valores necessários na continuidade dos poderes vigentes. Sobre a questão, associando-a à própria condição dos professores, os autores afirmam:

A ilusão da autonomia absoluta do SE [sistema de ensino] não é jamais tão forte do que com a funcionarização completa do corpo docente na medida em que, com os honorários pagos pelo Estado ou pela instituição universitária, o professor não é mais retribuído pelo cliente, como outros vendedores de bens simbólicos (por exemplo, profissões liberais), nem mesmo em relação aos serviços prestados ao cliente, e encontra-se pois nas condições as mais favoráveis para desconhecer a verdade objetiva de sua tarefa (ideologia do "desinteresse"). (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.74)

Para que se processem as condições de inculcação de valores e de imposição, demanda que os sujeitos estejam em comunicação, por exemplo, em uma aula (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.22).

Muitos outros autores destacam a escola como lugar privilegiado da propagação dos valores sociais, da cultura e das crenças capitalistas, além de reproduzir as relações sociais e materiais de produção e, portanto, das classes sociais: Althusser (1985), Baudelot e Establet (1975). Estas teorizações, muitas delas consideradas excessivamente deterministas e conhecidas, respectivamente, como teoria da inculcação e de teoria da reprodução, nas últimas décadas não têm sido tão destacadas ou quando o são é, justamente, como neste caso, para demarcar alguns aspectos, porque, no todo, não correspondem mais às características que a sociedade capitalista assumiu nesta fase do domínio do capital. E é nesta perspectiva que destaco os argumentos de Mészáros<sup>78</sup>:

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa

---

<sup>78</sup> István Mészáros, nascido em 1930, em Budapeste. É considerado um dos mais importantes teóricos da atualidade. Um dos focos de seu trabalho é educação, necessariamente continuada e permanente ou não será educação.

(ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas (2005, p.44).

Por isto, segundo o autor, que a educação formal encarrega-se de gerar o máximo de conformidade ou consenso, “a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (2005, p.45). Para Mészáros, o grande objetivo da escola seria contribuir para o rompimento da “lógica do capital no interesse da sobrevivência humana” (2005, p. 45). Neste rumo de argumentação, superando a sujeição ao *habitus*, o autor aponta o papel da educação:

(...) tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 65)

Penso ser prudente não entender a concepção de *habitus* como elemento de uma estrutura fixa ou imutável. Se as instituições se modificam, a historicidade se produz diferenciadamente, também o *habitus* sofre alterações. Os professores, embora reproduzam um *habitus*, podem ser sujeitos de um novo sentido dele, pois produzem conhecimento. Este, o conhecimento, na história da humanidade, foi visto como um bem escasso, raro, capaz de transformar o natural e o social, levar ao progresso. Também o conhecimento dos professores foi visto como diferente, incluso no *habitus*, determinando a identidade<sup>79</sup> e o lugar do profissional da educação. É o trabalho dos professores a produção do conhecimento seu e dos estudantes. Ao realizá-lo transforma-se e atribui novos sentidos à sua cultura profissional.

Um elemento interessante nesta abordagem, diretamente relacionado a esta pesquisa, é a consideração do elemento lingüístico como um dos fatores determinantes na maior ou menor eficiência da ação pedagógica. Em relação aos professores, a análise de Bourdieu e Passeron chega à proximidade entre o fazer

pedagógico e a prática da linguagem como elementos não somente complementares, mas dotados de autoridade investida pelo sistema de ensino. Os professores, ao ocupar o seu espaço de oratória e proferir seu discurso, ainda mais quando estão decorados com o uniforme da instituição, estão demonstrando uma autoridade, amparada pelo sistema. Esta é uma das evidências de que a instituição libera determinado grau de poder ao professor, obtendo, em troca, sua dedicação, o mais extremada possível. É deste lugar que eles produzem conhecimento, através da linguagem. É deste lugar, também, que eles avaliam, determinando lugares e posições dentro da ação pedagógica, selecionando, incluindo e excluindo, em acordo com as conveniências da classe dominante (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 175). Mesmo se simplesmente acreditar-se ser o lugar o determinante do fazer, estar-se-á ignorando a capacidade de reflexão e a concriatividade. Reitero minha crença: o *habitus* é resultado e instituidor de uma cultura, influenciando no fazer, porém, pode ser alterar mediante o arbítrio, as decisões, a capacidade de inovar.

Bourdieu e Passeron determinaram estudos de toda uma geração de teóricos no país entre 1960 e final da década de 1980. Após, passando a ser considerados deterministas e incapazes de considerar os elementos subjetivos mais amplos, a saber a historicidade, o desejo que leva à profissão, a participação em um grupo, estas idéias deixaram o lugar de principal fundamentação teórica. Destes estudos, muitas abordagens sobre a profissionalidade se delinearam. Por enquanto, as leituras das obras destes autores me autorizam a falar da professora como quem perdeu, ao longo dos tempos, a capacidade, a oportunidade de produzir os conhecimentos que divulga, tornando-se apenas capaz de reproduzir os conhecimentos elaborados e produzidos por outros. Isto se deu não somente pela instituição de um *habitus*, impregnado de ideologia capitalista, como pelas condições sócio-históricas da profissão: as alterações nos processos de educação, a fragmentação das instituições escolares e dos conhecimentos, o movimento causado pela feminização do Magistério, além das desestruturações

---

<sup>79</sup> Apresento, neste texto, a identidade como uma espécie de superposição de papéis que se acaba reproduzindo ou porque é exigido, ou porque se escolhe, pelo desejo de assim ser, de tal forma que se passa a incorporá-los.

sociais, políticas e econômicas do país, acirradas no último século, após o processo de industrialização.

Outro elemento que contribui está relacionado às condições para o labor. Estas condições advêm de políticas públicas, do modo de produção social capitalista vigente, do neoliberalismo. O neoliberalismo, corrente de pensamento político, estabelece um sistema de governo no qual o indivíduo é mais significativo que o Estado, pois quanto menor a participação do Estado na economia, maior é o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade se desenvolve e progride. Valoriza a competição, a liberdade de mercado, o consumo e a competição econômica em escala mundial. Estas características, geradas pela denominada reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, segundo Antunes (2005 [a],[b]), estão impregnadas de forte caráter destrutivo, cujas evidências sociais são: monumental desemprego, enorme precarização do trabalho, degradação crescente na relação ser humano / natureza, destruindo o mundo natural em escala globalizada.

Não há uma precisão sobre quais exatamente são as condições de trabalho necessárias, porém, se analisada a realidade, os recursos, as expectativas, a jornada, a legislação, é possível detectar-se um perfil das condições. Observei, nas escolas visitadas para entrevistas, que estas condições nem sempre são atendidas em sua totalidade. Há material disponível, não todo. Há tempos para reunião, nem sempre. O salário é razoável, poderia ser melhor. Enfim, as condições de trabalho das professoras não são totalmente atingidas, ocasionando uma satisfação incompleta que perpassa os discursos e o cotidiano da profissional.

Destaco que as professoras parecem ter clara a necessidade de saber o quê trabalhar, como trabalhar, porém indicam não terem tempo para refletir melhor sobre estas questões com seus grupos de trabalho.

Muitas vezes, ouvindo as interlocutoras, me perguntava: quanto da queixa sobre as condições de trabalho é real e quanto é um discurso reproduzido no social? Analisando as respostas, caminhando pelas escolas, verificava o quão real era aquele discurso. Muitas escolas, sob meu olhar, eram paupérrimas. Um lugar de trabalho com pouco conforto, carentes de materiais, afeto, projetos, crenças. Abatia-me ver as professoras tentando superar as adversidades, sem saber exatamente como fazê-lo, acabando por, na verdade, assujeitarem-se cada vez mais. Mesmo as escolas comunitárias, se apresentavam melhores condições materiais, revelavam menores investimentos afetivos nos professores, demonstrando vê-los como trabalhadores pagos para produzirem aula. Nestes espaços, o conhecimento dos professores pareceu-me ser o elemento principal: gerava o trabalho e o mantinha ali, continuando rotinas.

Tardiff<sup>80</sup>, um dos autores cuja preocupação tem sido encontrar explicações para o desenvolvimento de saberes por parte dos professores, afirma que os profissionais da educação, na atual estruturação e gestão escolar, não se tornam responsáveis pela seleção dos conhecimentos com os quais trabalham em aula, ou seja, estes conhecimentos parecem ocupar espaço exterior à prática pedagógica, à escola e à realidade em que vivem os sujeitos daquela ação pedagógica.

Os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de 'transmissores', de 'portadores' ou de 'objetos' de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (TARDIF, 2002, p, 40)

Concordo que os saberes profissionais provêm da experiência, do trabalho em si, dos estudos realizados. Concordo que há muita dificuldade de os

---

<sup>80</sup> Maurice Tardiff, canadense, da Universidade de Laval, vem estudando como se configuram os saberes da professora, para a práxis. Seus estudos, desde que foram traduzidos e desde que o

professores, autonomamente, produzem seus conhecimentos. Entretanto, prefiro o vocábulo “saberes”. Saberes todos possuem, por força de suas vivências. “Conhecimentos” seria o vocábulo mais adequado, referindo-se à produção, à apropriação e à reflexão sobre estes saberes. Este é o movimento de sentidos que pode acontecer se entender-se os sujeitos como imersos em culturas diferentes, o que não denota primazia de um sentido em relação a outro.

Com relação aos conhecimentos, a professora e sua professoralidade vão-se constituindo, de modo bastante complexo, implicando em vivências, interações e linguagem. Como não é mais apenas distribuidora dos conhecimentos socialmente produzidos, percebe-se, na especificidade de sua ação, vista diferentemente, sob novas perspectivas, como ser que coordena situações nas quais há condições para o estudante interpretar, selecionar, elaborar as informações disponíveis em uma sociedade comunicacional, uma necessidade de reflexão sobre a prática de educação, as concepções escolares e não-escolares determinadas por relações sociais e produtivas; o conhecimento crítico dos conteúdos escolares, considerados como “traduções” do saber acumulado pela humanidade; de discernimento entre as possibilidades metodológicas adequadas às realidades com as quais trabalha; o entendimento e ação na gestão, institucionalizadas e não-institucionalizadas; a possibilidade e condições de entender e agir em relação às políticas educacionais; a produção de continuidade em seu processo de educação. Este último, o processo de educação dos professores parece ser um dos momentos fundamentais para as condições de profissionalidade requeridas pela escola e pela sociedade atual. Todos estes motivos levaram-me a não considerar, em meus argumentos, as obras de Tardiff como embasadoras, tampouco as obras do chamado grupo de Quebec, do qual também faz parte Gauthier<sup>81</sup>.

### **3.1.2. A professoralidade e a produção do conhecimento na escola**

---

autor vem participando de palestras e aulas em universidades brasileiras, têm assumido papel preponderante no entendimento do fazer pedagógico da professora.

<sup>81</sup> Clermont Gauthier, professor canadense da Universidade de Laval, Quebec, apresenta estudos sobre a pedagogia e a prática docente.

É no espaço de sua educação que a professora produz e autoproduz-se em sua professoralidade, constituindo os conhecimentos exigidos pela prática e reelaborando aqueles oriundos de suas experiências. Trata-se de um processo reflexivo, dialógico, estruturador e subjetivo. A professora vai se tornando, paulatinamente, um ser capaz de ocupar seu lugar, realizar seu trabalho. Assim constituída, tem condições de desenvolver uma prática de efetivo conhecimento e intervenção na realidade, convocando os estudantes à participação, dialogando com eles, pois os considera também sujeitos. Embora discorde de muitos dos argumentos acerca do professor-reflexivo, concordo com Zeichner, para quem a reflexão não é tarefa somente dos cursos dos ambientes instituídos de educação de professores: reflexão é o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre um processo pedagógico escolar competente não é propriedade exclusiva das universidades ou dos centros de investigação e desenvolvimento e os professores são capazes de elaborar teorias que podem contribuir para uma base qualificada de conhecimentos profissionais (ZEICHNER, 1993, p.16).

Nesta perspectiva e retomando as propostas de Bourdieu & Passeron (1982), abordadas anteriormente, afirmo que uma prática reflexiva é um modo de os professores elaborarem suas convicções, suas identidades, a consciência de seu *habitus*. É uma elaboração árdua, acontece através de discursos, de intenções, do agir e do pensar cotidiano sobre as suas ações, em situações marcadas pela complexidade e pela interação entre sujeitos, no espaço da escola. Entendo por complexidade a superação do dogmatismo nas ciências, permitindo a reflexão, o questionamento do conhecimento. Ao contrário do que se poderia pensar não associo complexidade à complicação ou confusão, mas às articulações, aos entremeios do pensamento, dos conceitos no sentido de permitir que se compreenda o real. Neste sentido, embaso-me em Morin<sup>82</sup> que, a partir do conceito de complexidade, entende que a função professor é produzir aula e, ao mesmo tempo, qualificar o estudante para viver neste mundo. Sobre complexidade afirma: “(...) é dialógica ordem/desordem/organização, mas, por

detrás da complexidade, a ordem e a desordem dissolvem-se, as distinções dissipam-se. O mérito da complexidade é denunciar a metafísica da ordem” (1990, p. 151).

Para saber como se configuram as condições de educação para a prática recorro, mais uma vez, à história educacional brasileira, compreendendo as condições de educação para o pedagógico – o constituir-se da professoralidade e as condições de trabalho – o seu fazer.

Em relação ao primeiro aspecto, muitas são as pesquisas sobre a "formação" de professores no Brasil. Nas últimas três décadas, principalmente, surgiram vários estudos sobre como se constituem para a práxis pedagógica, quais seus conhecimentos, quais as exigências. A justificativa para tais estudos serem tão recentes é compatível com o fato de, no Brasil, o Magistério ser considerado uma profissão regulamentada, com o status de profissão e não de um fazer beneficente, apenas após a década de 1970. Até este momento, professores (mais professoras, pois foi uma população predominantemente feminina) eram: a) pessoas cujo dom (esta propriedade divina) as compelia para esta profissão; b) moças da classe média que, no intuito de preencher suas horas vagas, cursavam o Normal (eram normalistas, por decorrência, amalgamavam beleza, dedicação, meiguice, juventude, enfim, próprias de uma professora); c) homens que se dedicavam ao campo do saber e eram reconhecidos dentro de uma comunidade como modelo de conhecimento, respeitabilidade e credibilidade. Logo, não havia necessidade de analisar um campo, via de regra, marcado pela informalidade, pela falta de investimento prioritário na profissionalidade.

Quanto ao fazer da professora, a ação pedagógica, na história brasileira, a educação foi utilizada como esteio na industrialização no Brasil, garantindo ao novo mercado, trabalhadores alfabetizados (ou alfabetados) e capazes de realizar seu labor mais eficientemente. A partir da década de 1950, com o incentivo, cada vez maior, à industrialização e as primeiras referências de um Brasil aos moldes

---

<sup>82</sup> Edgar Morin é filósofo francês. Entre suas obras, destacam-se as dedicadas à complexidade, entendida como um tecido, o uno e o complexo, paradoxalmente, intrincados, exigindo entender

dos países ricos, a educação tornou-se prioridade, tanto nos discursos, quanto nas ações políticas, denotando a emergência de uma educação das massas, dos trabalhadores ou, como foram denominadas as classes populares, de mão-de-obra, nem sequer corporeidade para o trabalho. Paralelamente, os discursos revelavam a relação sutil entre ser trabalhador e ter cidadania. Bem ao gosto do Regime Militar, este discurso foi se diferenciando, a ponto de estabelecer para a educação a potencialidade de ser habilitadora de cidadãos, quando se sabe que cidadãos tornam-se todos, por sua interação, embora nem todos exerçam sua cidadania, omitindo-se, devido às suas contingências, quanto à ética, à ação social solidária, à prática política. Portanto, mais adequado seria dizer que, na escola, ampliam-se as possibilidades cidadãs. Destas características resultam propostas, cada vez mais, dispendo a escola como centro de educação, responsável pela ação pedagógica em uma comunidade, muitas vezes, exageradamente, como única instância educacional para a comunidade, quando existem diversos e ricos espaços ampliados de educação: a igreja, as associações comunitárias, o partido político etc.

Em muitas situações, inseridos nas atribuições demandadas à escola por tendências oriundas de modos de organização da produção econômica relacionada ao fordismo<sup>83</sup>, sobretudo, os professores assumem-se como trabalhadores, cuja ação é a garantia da aprendizagem dos estudantes. Até bem poucos anos, a ação específica seria garantir o acúmulo de informações, a memorização. Mais recentemente, trata-se de garantir a educação de pessoas que conhecem e sabem utilizar o que conhecem.

Tradicionalmente, os professores são, na literatura pedagógica, profissionais que, desde a invenção da imprensa e a conseqüente popularização do livro, não produzem o conhecimento que divulgam. Em outras palavras: com o advento do livro, tornaram-se reprodutores dos conhecimentos produzidos por

---

esta associação.

<sup>83</sup> Entendido conjunto de idéias elaboradas por Henry Ford (1863-1947) para agilizar o processo de produção de seus automóveis, centrando o processo na esteira elétrica e, conseqüentemente, na reorganização das funções dos trabalhadores, divididos entre operários especializados e operários mão-de-obra, além da centralidade no produto, tornando-os produtos para o consumo de massa.

outros. Recuperar a condição de produtor do saber com o qual trabalha, ou seja, recuperar a condição de mestre, é fundamental para se redimensionar este profissional, devolvendo-lhe o lugar de sujeito da ação pedagógica, redimensionar o pedagógico e a escola. Em suma, como bem afirma Marques:

Trata-se de reconstruir o entendimento coletivo dos educadores sobre o que é para eles a educação; sobre a educação que fazem e a educação que querem, sobre o que é, hoje, a ciência: qual o paradigma científico que dê conta das complexidades do nosso mundo; sobre a natureza epistêmica da Pedagogia como ciência do coletivo dos educadores; sobre o que seja o método na qualidade de instância operante, articuladora das práticas com as teorias que as fundamentam e impulsionam; sobre o que são metodologias do ensino, articuladoras das propostas pedagógicas no interior dos conteúdos específicos; sobre o que sejam as tecnologias educativas em seus avanços avassaladores, não apenas como instrumentalizadoras das práticas docentes, também como desafiadoras de novas posturas de reconstrução, a partir delas, de um entendimento teórico e compartilhado, de novas competências e de posicionamentos sociais, éticos e políticos em outros níveis de coerência e de facticidade. (1992, p.37).

Para tornar-se novamente sujeito de seu trabalho na escola, na aula, os professores necessitam redimensionar seus conhecimentos, elaborar a sua professoralidade. Os saberes são, a princípio, marcas trazidas de sua historicidade, de seus efeitos de sentidos de escola e educação, utilizadas em seu trabalho e, com ele, ampliadas e remodeladas continuamente, em contínuo processo de produção de conhecimentos. Por conseguinte, os conhecimentos específicos da prática pedagógica, uma das marcas do professor, dimensionam-se no trabalho, na escola, na aula. Algumas das variáveis intervenientes no desenvolvimento profissional são as experiências, a educação acadêmica, o grupo, a linguagem. Destas, sem dúvidas, a linguagem é a articuladora e organizadora das demais, constituindo-se no meio onde acontece a produção do conhecimento e a aula.

### **3.1.3 A professoralidade e o discurso ideológico sobre competências**

O trabalho da professora é produzir conhecimentos a partir da interlocução, uma relação entre sujeitos através da linguagem. É libertador, pois ao falar sobre o mundo, os seres vão elaborando seus sentidos, portanto, elaborando sua própria razão de ser. É um trabalho de caráter eminentemente subjetivo, o conhecimento é demandado na historicidade, na relação social. As informações são mediadas, o conhecimento revela-se na mudança, no vir-a-ser dos sujeitos, os quais passam a demandar conhecer mais. Entretanto, conhecimentos disciplinares e fundamentos didático-pedagógicos são, muitas vezes, dissociados do mundo e entre si, sobretudo durante a educação dos professores. São conhecimentos centrados nas grandes verdades dos inúmeros teóricos, disponibilizadas como manuais indicadores da ação pedagógica. Obviamente, ter acesso a eles é fundamental, porém, utilizá-los como guias é menosprezar as condições socioculturais do lugar onde atuam os professores e menosprezar sua capacidade de produzir sentidos e re-elaborar cotidianamente seus efeitos de sentido.

No modelo mais tradicional, sobretudo até o Regime Militar no Brasil, esta característica era (e é) ainda mais marcante. Segundo Arroyo (1991), a tradição pedagógica considera educação somente a informação, instrução, verbalização, exaltação do intelecto, enquanto o mundo do trabalho exalta a totalidade do aprender, a constituição humana. Marcados por este apego ao instrumental, desde este momento histórico, os professores passaram a ler e estudar, em larga escala, obras de teóricos da educação, cuja centralidade era discutir a relação entre professores e estudantes, a linguagem no espaço escolar e a prática da produção de conhecimentos, em detrimento da transmissão e da reprodução de informações, da inculcação de valores e do disciplinamento. Em todo o país aconteceu uma busca generalizada por espaços de educação da professora, por re-elaboração profissional, por redimensionamento da aula e por uma efetiva participação do estudante no cotidiano escolar.

Como já referi, a partir de 1970, e já durante o Regime Militar, os movimentos de sindicatos de professores em todo o país criam uma percepção dos professores como profissionais, cujo trabalho é a aula; é pertencente a uma

classe de trabalhadores e estão dispostos a lutar por condições melhores de trabalho. Mesmo assim, neste período, as pesquisas descreviam este profissional dissociado do ambiente onde vivia e das condições materiais de sua existência. Interessante observar que, econômica e politicamente, esta década demonstrou-se bastante agitada:

A partir de 1970, como resposta do capital à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização produtiva em escala global, ainda que de modo bastante diferenciado, bem como de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte. A isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e de trabalho, com o intuito de dotar o capital de instrumental necessário para tentar repor os patamares da expansão anteriores. (ANTUNES, 2005 [a], p. 85)

Não são sem explicações as ocorrências no Magistério: ajuste dos professores a escolas conforme orientações dos órgãos governamentais, indicação de diretores, greves – as mais longas da história do Magistério, lideradas por sindicatos etc. Talvez por se sentirem atacados por estas situações e assustados com a evolução acentuada da tecnologia, os professores alteraram seu perfil.

Contribuindo para o delineamento de uma nova imagem dos professores, os textos de Paulo Freire<sup>84</sup> (1983, 1985, 1986, 1992), com acentuada aceitação entre os profissionais e gerando outros estudos, denunciaram a precariedade da educação dos professores, marcada pelo dogmatismo, pelas tendências teóricas tradicionais que a orientavam. Paralelamente, foi na década de 1980, o surgimento da percepção dos professores, como agentes de mudanças na educação, um reconhecimento manifestado inclusive na Constituição de 1988, conforme Weber<sup>85</sup>, cujo texto legal incluiu: “o resgate do concurso público, a

---

<sup>84</sup> Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, é um dos mais influentes pensadores da educação do século XX. Dedicou-se à alfabetização de adultos e à reflexão sobre a educação dos professores.

<sup>85</sup> Silke Weber, Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Pós-doutora em Psicologia Social, estuda os fenômenos relativos à educação dos professores.

garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino” (2003, p. 1.125). Em meio a este contexto, há um lugar para o profissional na práxis pedagógica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que passa a ser percebido, também, como:

“(…) um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante processo regulado de formação ou de capacitação e cuja crítica e superação necessita acompanhar e aprofundar, perspectiva que lastreia o que foi estabelecido, em 1996, pela Lei n. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (WEBER, 2003, p. 1.125).

É uma época de revisão do perfil profissional e de investimento, em grande escala, nos processos de educação dos profissionais. Neste contexto, renovam-se pesquisas, conforme pude verificar nos anais e publicações das Reuniões Anuais da ANPED, antes caracterizadas por analisar separadamente o fazer pedagógico e o aspecto político, passando a incluir a preocupação com as dimensões instrumentais do cotidiano da escola, ou ainda, atribuindo à escola o caráter de local de prática política e os professores como agentes políticos.

Todas estas evidências, especialmente nos últimos dez anos, contribuem para que aconteça uma análise mais global do trabalho dos professores, abordando-o a partir de diferenciadas perspectivas: o fazer e o pensar, a prática e a subjetividade, até porque se associaram a estas análises riquíssimas contribuições da Sociologia, da Psicologia, da Filosofia e da Psicanálise, ciências cujas pesquisas também indicam substancial desenvolvimento nesta época. Modo semelhante, o fazer pedagógico, ao ser estudado, gera análises sobre o produzido, exigindo entendimento de como este conhecimento é trabalhado e quem o trabalha.

Com todas estas reflexões circulando no mundo educacional, chega-se à década de 1990 com uma calorosa discussão acerca da educação dos professores e alternativas para alcançar este intento, buscadas por diversos setores: a própria escola, os sistemas educacionais, o governo, comunidades,

empresas, órgãos internacionais. É uma década de contraditórios investimentos na educação, conforme pontua Freitas<sup>86</sup>:

Nos anos de 1990, a "década da educação", foi vivenciado o aprofundamento das políticas neoliberais. O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado. (2003, p.1095)

As poucas políticas educacionais, elaboradas e aplicadas ao contexto brasileiro, mais do que nunca, revelam-se muito mais fruto de decisões relativas às relações internacionais do país e ao ajuste de sua dívida externa do que propriamente ao cenário interno da educação. Desde então, esta evidência vem se revelando cada vez mais presente, a cada nova lei, orientação ou exigência do sistema educacional e suas conseqüências no desarticulado e carente ambiente da escola e no trabalho dos professores. Resultam daí leituras do fazer profissional para além da ingenuidade de que os professores são professores por vocação.

A razão de ser dos professores e sua professoralidade são fenômenos complexos, porque não são lineares, nem unidimensionais. Ao mesmo tempo em que revelam uma certa lógica (nem sempre elaborada por estes sujeitos), revelam, principalmente, incertezas, inseguranças, incapacidade de parâmetros lógicos e, inclusive, legais para este fazer, porque está imerso em um mundo contraditório, incerto, em meio a outros fenômenos distintos e diversos que influem e determinam o mundo educacional. Não há como elaborar uma lista limitada de competências, perfis e ações para os professores. Ele age no imprevisível, no complexo. A linguagem é o ambiente com o qual trabalha e a partir do qual produz, em interações dialógicas. A compreensão da

---

<sup>86</sup> Helena Costa Lopes de Freitas é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

professoralidade acontece nesta dimensão complexa, sem fragmentações, sem reducionismos, revelada nos discursos de seus protagonistas, os professores. É por estes motivos a crítica à abordagem de Perrenoud<sup>87</sup> e seus simpatizantes, quando reduzem toda a análise do trabalho dos professores à aquisição de competências, com as quais estariam aptos a seu trabalho.

Para Perrenoud (2002), a competência é uma espécie de inteligência prática no trabalho, garantindo a inserção ou não dos trabalhadores no mercado. No contexto da sociedade capitalista, nos dias atuais, é uma noção muito divulgada pelas diferentes administrações, no sentido de descrever a competência como um índice de eficiência e produtividade, acabando por mascarar as reais condições de acesso, manutenção e ascensão no mundo do trabalho. Sem determinadas competências, os professores não se mantêm no mundo da educação. Para garanti-las é preciso estar em contínua educação acadêmica, cursos, seminários, estágios. Os saberes da experiência<sup>88</sup>, por sua natureza mais subjetiva, são excluídos da configuração das competências profissionais. De acordo com Perrenoud (2002), as competências profissionais (que ele apresenta como sendo uma dezena, quando se sabe serem inúmeras) são exteriores ao local de trabalho, à escola, contínuas e de responsabilidade tão-somente dos profissionais da educação que, sem elas, passam a excluir-se automaticamente do mercado de trabalho.

O entendimento de Perrenoud sobre competência do profissional da educação possibilita pensar que seria uma espécie de apropriação das dimensões técnicas e organizacionais do trabalho. Se assim é, por decorrência, a competência, segundo Ramos<sup>89</sup>, acaba por cumprir “também o papel de ordenar as relações sociais de trabalho externamente às organizações produtivas, no sentido de gerir as condutas e reconfigurar valores éticos-políticos dos trabalhadores no processo permanente de instabilidade social” (2002, p. 176). Ou

---

<sup>87</sup> Phillippe Perrenoud, autor francês, considera que o professor, a fim de dar conta de sua atividade de produzir aula, necessita desenvolver determinadas competências. Propõe, em suas obras, do mesmo modo, reflexões sobre currículo, trabalho escolar, práticas pedagógicas e formação de professores.

<sup>88</sup> Refere-se aqui à idéia divulgada por Tardiff (2002).

seja, regulando a ação dos sujeitos, determina-lhes uma responsabilidade: garantir sua empregabilidade, sua inclusão, ou ser o único responsável pela sua exclusão profissional.

A competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação / profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo, pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional. (RAMOS, 2002, p. 194)

Este processo, descrito similarmente por Perrenoud (2002), configura-se, intencionalmente, individual: cada um é responsável pelo desenvolvimento de suas competências e por sua empregabilidade. Os trabalhadores não só necessitam ter desenvolvido as competências, mas demonstrá-las, em concorrência nem sempre leal. Por isto, a empregabilidade é um conjunto de fatores que tornam os trabalhadores aptos ou não e inclui:

(...) conhecimentos vinculados à formação profissional, mas também o capital socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos: ser branco, ser negro, ser imigrante, ser gordo, ser surdo, ser nordestino... (GENTILI, 2002, p. 55)

Neste espaço contraditório, surgem propostas inúmeras de cursos, palestras, congressos e seminários, uma verdadeira venda de informações, possibilidade para desenvolvimento de competências. A escola, nestas configurações, não é vista como o espaço-tempo privilegiado para os professores constituírem sua professoralidade. Pensando sobre competências no campo da educação, concordo com Ramos: “A valorização das competências individuais dos trabalhadores inscreve-se, portanto, no marco de um individualismo liberal e de subjetividades atomizadas” (2001, p. 57). Por isto, a escola, ambiente de

---

<sup>89</sup> Marise Nogueira Ramos, Doutora em Educação, é professora da Universidade Federal Fluminense.

trabalho dos professores, em seu projeto pedagógico<sup>90</sup>, precisa demonstrar estar ciente que um movimento “contra-hegemônico exige outro entendimento da noção de competência na perspectiva humana, sócio-histórica e sócio-coletiva, bem como a construção de um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação da realidade da classe trabalhadora” (RAMOS,2001, p. 57).

Paralelamente à concepção de competência, um outro processo complementar vai-se desenvolvendo: a educação já não é mais garantia de ascensão social e ser profissional da educação não é ser quem garantiria esta ascensão. Já acontece, assim, a perda significativa de *status*, e os professores se tornam mais operários, ao lado dos operários de fábrica, deixando de ser considerados intelectuais, mestres, no imaginário social e, paralelamente, os setores administrativos: a direção, a supervisão escolar (uma função eminentemente controladora da "produção"), a orientação educacional (com função inicial de auxiliar na descoberta da profissão a ser buscada pelo estudante) tornam-se os lugares de centralização dos processos, tanto educacionais quanto gestores. Este fator associado ao fato de a escola não estar mais nem sequer incluindo os estudantes, por processos de educação, no mercado de trabalho, como seria sua missão desde o início do processo de industrialização no país e acentuada com a Lei 5692/71, cujo texto estabeleceu o objetivo precípua de formação de mão-de-obra e profissionalização, dimensiona o não alcance dos objetivos escolares. Conforme Gentili, evidencia-se a limitação da promessa integradora atribuída à escola pública:

Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos. (2002, p. 52)

---

<sup>90</sup> Não faço uso da expressão “projeto político-pedagógico”, entendendo que se o projeto é pedagógico, é político. A Pedagogia é uma ciência pautada pela escolha, pela opção, portanto, é política.

Surge, com base nestes elementos norteadores da constituição do profissional da educação, no Brasil, um apelo pela educação continuada e permanente dos professores, no intuito de, até individualmente (denotando uma percepção bastante ideológica do fazer pedagógico e do trabalho na sociedade capitalista), retomarem os caminhos educacionais prescritos na missão oficial da escola e garantirem suas condições de empregabilidade. Fala-se em professores competentes, aptos, bons professores. Sobre a última categoria, por ser de uso corrente e implicar aspectos subjacentes à professoralidade, cabe refletir mais detalhadamente.

O desvelamento do sentido de ser bom profissional parte do pressuposto da existência de um modelo, socialmente construído e sustentador da sua professoralidade. Estudos já realizados em relação aos conhecimentos profissionais sobre a ação pedagógica: Schön (2000); Tardiff (2002); Garcia (1996, 1998, 2000); Gauthier (1998), Cunha<sup>91</sup> (2002) e Moraes<sup>92</sup> (1991), além de outros que refletem sobre esta temática, revelam que a concepção de boa professora, bom professor traz em si um valor, uma perspectiva cultural fundamentada em um tempo e em um lugar.

Percebo, igualmente, que agir, praticar a professoralidade, inclui conhecimento da área profissional, ou seja, inclui conhecimentos reconfigurados conforme sua historicidade, suas práticas, suas opções éticas, suas pesquisas e atividades investigativas que, para Tardiff (2002), na perspectiva dos saberes docentes, englobam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, ou o saber-fazer e saber-ser (2002, p.11). Neste processo, os saberes são a referência sobre a qual trabalham os professores e passam a constituir-se em conhecimentos na medida em que se tornam dinâmicos, menos rigorosos, mais reflexivos e práticos, frutos da interação com os outros, efetivamente, mais representativos da cultura.

---

<sup>91</sup> Maria Isabel da Cunha, professora da Pós-graduação em Educação da UNISINOS, doutora em educação. Seus estudos mais recentes dizem respeito à formação de professores para o ensino superior, partindo da categoria “bom professor”.

<sup>92</sup> Roque Moraes, professor da PUC-RS, Doutor em Educação. Atualmente, desenvolve estudos em relação ao processo de formação de professores para a área de ciências naturais. Em sua tese de doutorado, trabalhou com a categoria “bom professor”.

Ao abordar este assunto, Morin (2000) alerta: o conhecimento contemporâneo apresenta-se segmentado, unidimensional e até burocratizado. Por isto, ao refletir sobre os conhecimentos, julgados prioritários para a profissão, creio que nenhum referencial pode garantir uma condição completa e estável de um ofício ou dos conhecimentos com os quais ele operacionaliza. Esta perspectiva é de caráter cultural e reforça a seleção dos rumos desta análise do trabalho pedagógico com base nos discursos das profissionais-professores. É importante a concepção de conhecimentos utilizada nesta pesquisa: um devir, uma produção individualizada e assentada na historicidade, capaz de integrar a profissionalidade.

Portanto, evidencia-se uma preocupação de há muito tempo: o fazer pedagógico precisa ser redimensionado para que se redimensione também a educação na escola. O profissional tornar-se cada vez mais apto para a práxis pedagógica é, sem dúvidas, uma das condições para a diminuição dos índices de analfabetismo, dos índices de evasão, de insatisfação com a ação escolar e dos fatores de exclusão social<sup>93</sup>. Contudo, as pesquisas, muitas vezes, somente quantitativas, não consideram elementos significativos: os professores são sujeitos sociais, cuja historicidade se elabora cotidianamente, seu trabalho é caracteristicamente coletivo, dá-se em um ambiente específico, a escola (ambiente dinâmico e complexo) e exige-lhe suas condições intelectuais, mas as afetivas, evidenciadas lingüisticamente. Uma pesquisa acerca do fazer pedagógico precisa, por isto, considerar estes aspectos como elementos orientadores. Entretanto, ao pensar no cotidiano dos profissionais da educação, percebi acentuadas dificuldades de proporem efetiva produção do conhecimento, quanto mais na escola conseguem criar espaços de reflexão e de diálogo sobre o

---

<sup>93</sup> Tenho a exclusão social como um fenômeno resultante da expropriação dos meios de produção, das relações de produção e, ainda, do trabalho em si. Embora eu entenda ser uma contingência do próprio processo de proletarização, estar excluído dos meios de produção, pois, de outra forma, não seria proletário, considero que estar excluído dos meios de produção, das relações de produção e do trabalho sim, é exclusão. Entretanto, concordo com Marlene Ribeiro, professora da UFRGS, que esta concepção de exclusão, bastante marcada ideologicamente, “não tem potência nem para explicar processos de pobreza e ‘precarização’ das relações de trabalho que inviabilizam o acesso à escola e / ou a permanência nela das camadas populares, nem para compreender as alternativas que os movimentos sociais populares criam para enfrentar a expulsão da terra, do emprego e da escola” (RIBEIRO, 1999, p. 49). Assim, um estudo da

fazer pedagógico e mantêm-se sem oportunidades para a reflexão acerca das ações constitutivas no cotidiano.

É necessária educação dos professores, com certeza, como é necessária educação de todos os profissionais. Neste âmbito, ratifico minha discordância dos defensores de listas de competências que formatam um único perfil profissional, como anúncio de uma nova época. A educação continuada e permanente dos profissionais precisa centrar-se na reflexão sobre a prática pedagógica, tendo como esteio o cotidiano escolar e organizando-se em ações reflexivas a partir do próprio grupo profissional. É este aspecto um dos sustentadores da presente proposta de pesquisa. Entendo que os discursos dos professores, em seu espaço de trabalho, são reveladores de suas crenças, dos efeitos de sentidos acerca de seu fazer, dos seus desejos em relação ao seu labor e à sua condição como profissional. Interpretar, desvelando sentidos destes discursos é entender como se movimentam os professores em seus espaços-tempos de ação, como buscam conhecer melhor o seu próprio trabalho e como dimensionam sua profissionalidade, configurando projetos de vida, de ação pedagógica, de um fazer que está para além da escola, mas que inicia a partir dela.

### 3.2 O TEMPO NO TRABALHO DOS PROFESSORES

Obviamente, não há como desconsiderar que, para seu trabalho, a professora dispõe de um tempo e recebe um salário. Seu fazer, a produção do conhecimento, subjetivo, de caráter cultural e simbólico, é complexo e, por que não afirmar, contraditório: sustentado na lógica do mercado, propõe-se a operacionalizar com subjetividades, não materialidades. A contradição exige da professora discernimento, muitas vezes, não elaborado, pois todo o seu agir é controlado por tempos e espaços: tempo de aula, tempo de reunião, tempo de recreio, sala de aula, sala de reuniões, sala de professores.

---

exclusão social capaz de abarcar também as iniciativas dos excluídos no sentido de superar-se se faz necessário, redimensionaria esta concepção.

Ao considerar o tempo como dimensionador do trabalho é possível contar com Thompson<sup>94</sup>, que auxilia nesta reflexão, afirmando que, entre muitas culturas, o tempo era medido por contextos denominados “obrigações da profissão” (1991, p. 48). O autor explica que estas obrigações se pautavam pela compreensibilidade, uma vez que pertenciam ao cotidiano, aproximando a vida e o trabalho, superando o tempo demarcado pelo relógio que, no trabalho, mecaniza o fazer (THOMPSON, 1991, p. 48). A complexificação das relações de trabalho alterou esta rotina:

Os que estão empregados experimentam a distinção entre o tempo do patrão e o seu “próprio” tempo. E o empresário tem de utilizar o tempo dos seus empregados, tem de fazer com que ele não seja desperdiçado. Já não se trata de uma tarefa, o que pontifica é o valor do tempo reduzido a dinheiro. O tempo torna-se dinheiro – não passa, gasta-se. (THOMPSON, 1991, p. 49)

Neste contexto, o relógio tornou-se peça de prestígio e distinção de poder: “Sempre que um grupo de trabalhadores conseguia melhorar o seu nível de vida, a aquisição do relógio era uma das primeiras coisas a serem notadas pelos visitantes” (THOMPSON, 1991, p. 56). Como a caneta, o relógio assume o lugar de elemento fetichizado: representa poder. Quem tem um relógio, aparentemente, controla o tempo. Quem carregava uma caneta, nas culturas populares, até bem pouco tempo, aparentava ter o conhecimento consigo.

Marx (1968), em *O Capital*, apresenta uma versão de tempo muito lúcida, descrita por Bensaïd: “uma organização conceitual do tempo como relação social: ciclos e rotações, ritmos e crises, momentos e contratempos estratégicos” (1999, p. 13), que acaba por configurar uma nova representação da História, contrária à racionalidade positivista, ordenadora e classificadora. Com base nestes aspectos, Bensaïd afirma que Marx propôs uma reescrita da História, de modo que esta deixasse de ser sucessão e se tornasse simultaneidade: “Trata-se doravante de levar a história a sério, não mais como abstração religiosa, da qual os indivíduos

---

<sup>94</sup> Eduard Palmer Thompson (1924-1993), historiador inglês. Sua produção centrou-se na obra marxista e no socialismo, apresentando uma análise do proletariado como classe, cuja base é a própria experiência, a partir da qual também se compõe a consciência de classe.

vivos seriam suas humildes criaturas, mas como desenvolvimento real das relações de conflito” (1999, p. 36).

A categoria tempo é determinante no agir. Primeiro, porque existe uma relação direta entre o tempo dos professores e o do estudante. Se a educação é interativa, quanto mais tempo for utilizado, mais se produz. E, ao contrário, quanto menos tempo se utiliza, menos se produz conhecimento. Segundo, porque todo o controle do trabalho acontece sustentado no tempo que passa com o estudante, no tempo que se dedica à prática pedagógica, no tempo da aula. Tanto é que a escola e o sistema educacional controlam a aula pelo estabelecimento de tempos: quatro horas de aula, oitocentas horas de aula no ano. Neste tempo determinado, os profissionais necessitam realizar sua ação, produzir conhecimento com seus estudantes, os quais terão, normalmente, uma aula para, em uma avaliação, “provar” que aprenderam e “provar” a realização do trabalho pelos professores. Não é controlado apenas o tempo dos profissionais da educação, mas o de todos os trabalhadores:

A maioria dos trabalhadores não controla hoje a duração nem a intensidade de seu trabalho. O trabalhador assalariado deve submeter-se aos ritmos impostos pela maquinaria, aos fluxos planejados de produção e às normas de rendimento estabelecidas pela direção. O trabalhador por conta própria controla-as apenas de forma limitada, pois o movimento dos preços força-o a não se distanciar demasiadamente do calendário, do horário e do ritmo impostos por aqueles que têm menos escrúpulos em explorar a si mesmos (ENGUITA, 1989, p. 09).

Neste sentido, de maneira a reproduzir o sistema capitalista, para o qual o tempo desenvolve-se linearmente, enquanto se sabe, o tempo é dialético, ou como diz Bensaïd: “as formas do passado, do presente e do futuro acham-se na singularidade do agora” (1999, p.106), o trabalho acontece. Um tempo relacionado ao labor, medindo este na perspectiva de garantir o movimento do capital:

Dadas a intensidade e a produtividade do trabalho, o tempo que a sociedade tem de empregar na produção material será tanto menor e, em consequência, tanto maior o tempo conquistado para a atividade livre, espiritual e social dos indivíduos, quanto mais equitativamente se

distribua o trabalho entre todos os membros aptos da sociedade, e quanto menos uma camada social possa furtar-se à necessidade natural do trabalho, transferindo-a para outra classe. Então, a redução da jornada de trabalho encontra seu último limite na generalização do trabalho. Na sociedade capitalista, consegue-se tempo livre para uma classe, transformando a vida inteira das massas em tempo de trabalho. (MARX, 1968, p. 607)

Em complemento, ao criticar o tempo na perspectiva do capitalismo, Bensaïd afirma: “O capital é uma organização conceitual específica e contraditória do tempo social” (1999, p. 113). O capital determina o tempo, como um meio de controle da produção. Os trabalhadores, entre eles os professores, não podem gerenciar seu tempo, pois este está a serviço da estrutura capitalista, utilizado como meio de gerenciamento da ação, sem, muitas vezes, que percebam, acabando por realizar seu trabalho automaticamente, ignorando ser o tempo a controlá-los e não são eles que controlam o tempo.

E, sobretudo na escola, o tempo é tirânico. Iludidos pelo mundo capitalista, os professores envidam esforços ímpares para concretizar sua tarefa, subtraindo quaisquer diferenças, excluindo os desiguais e preenchendo infintos relatórios que mostrem, com evidências estatísticas, que o tempo considerado necessário para a produção do conhecimento foi aproveitado e, mesmo assim, o estudante não produziu conhecimento. O trabalho da professora é um dar conta do tempo de produção de conhecimento, um trabalho árduo se continuar a se entender o tempo como linear.

### 3.4. RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO

Em meio à pesquisa, muitos aspectos que, inicialmente, eu não havia considerado, passaram a se tornar exigências para haver condições de compreender o sentido dos discursos das entrevistadas. Por exemplo, eu não havia previsto estudo sobre as dimensões relativas a gênero como elementos a serem analisados. Entretanto, foram tantas as evidências nos discursos que foi impossível desconsiderá-las. Até o fato de terem sido entrevistadas apenas mulheres já me remeteu a esta abordagem. Do mesmo modo, dimensões relativas à classe social e um melhor entendimento da categoria não tinham sido

previstas. Os discursos me levaram a estas referências como indispensáveis e interpenetráveis para entender a profissionalidade.

Na verdade, este é o caminho de uma pesquisa. Caminho que se redimensiona durante a pesquisa, quando pesquisador e interlocutores se entremeiam em discursos e vão se perguntando sobre o objeto da pesquisa e sobre o próprio rumo que a pesquisa vai sugerindo. Isto reforça a opção por uma pesquisa qualitativa, capaz de permitir a revisão do rumo, a contínua reflexão sobre os encaminhamentos metodológico e teórico.

Abordo gênero, entendendo-o demasiadamente complexo e imprescindível para a compreensão do fenômeno da professoralidade, por isto, sendo cautelosa na abordagem. Embora cautelosa, pesquiso a evolução de como a professora se constitui professora, com base na história da educação e em autores e estudiosos das relações de gênero na educação.

Julgo elucidativo compreender melhor estas categorias na análise dos discursos, uma vez que, em meio à análise será essencial referenciar elementos aqui melhor explicitados. E levando em conta propor análise, nesta pesquisa, tendo como cenário a escola, concordo com Louro<sup>95</sup> (1997, p. 89), quando afirma que a escola, como toda e qualquer instituição social, “é atravessada por gêneros”. Portanto, qualquer reflexão sobre educação exige, de antemão, tecer considerações sobre as construções de gênero também no ambiente escolar, como elementos que perpassam a cultura desta instituição, determinando espaços e tempos de convivência e configurando relações interpessoais.

Utilizo a palavra gênero não como indicativo apenas de masculino e feminino, uso-a como determinação da diferença causada no social, entre a cultura que gera o feminino e a que gera o masculino, representativa do grupo, de suas concepções de vida e de suas crenças. Desde a diferença entre o cor-de-rosa e o azul, passando por tudo que menina pode fazer e o que não pode,

inclusive a determinação da profissão que cabe a uma moça e a que não cabe, vão se conformando pensamentos e imaginários capazes de atribuir um lugar social ao feminino, e outro, ao masculino. Nos ambientes profissionais, eminentemente sociais, estas conformações atuam e, se não forem objeto de reflexão, criam lugares, poderes e discursos. Também acontece na escola. Talvez na escola se evidenciem com mais ênfase, tendo em vista que, senso comum, a “escola é o segundo lar”. Uma afirmação assim revela uma atribuição da escola, desde seu surgimento: a de moralizar, conformar ao lugar social, condicionar à cultura. Embora, nos dias atuais, a Pedagogia subsidie a instituição escolar para ser crítica em relação a quaisquer atribuições sociais, que não tenham sido objetos de reflexão, em muitas situações, se percebe a distinção entre menina e menino ou o rechaço a atitudes de meninos que não condizem com o padrão masculino: “isto é coisa de menina!”, “só as meninas podem brincar com bonecas”, “meninas não brigam a socos, isto é próprio de meninos” etc. Ao agir irrefletidamente a escola acaba por dar continuidade à perpetuação dos modelos de feminino e masculino.

Até bem pouco tempo, não se consideravam as relações de gênero para abordagens sobre os professores. Na verdade, nem sequer eram estabelecidas distinções. Utilizando o preceito gramatical que, em havendo masculino e feminino, utiliza-se o masculino para representar lingüisticamente, referia-se “os professores”, “o professor”, sem preocupação em distinguir. Isto é ainda mais evidente se for considerado que os homens, até o final do século XIX, eram maioria nos quadros do Magistério. E o era, porque homens eram tidos como mais enérgicos, com facilidade em aprender as matemáticas e as ciências “duras”, dizia o povo. Isto impregnou a cultura educacional, tornando o gênero masculino uma referência quando se tratava de fazer menção ao sujeito da aula.

Em uma sociedade nitidamente masculina, simbolizada pelo proprietário rural ou pelo burguês urbano, a mulher encontra uma passagem, optando por se

---

<sup>95</sup> Guacira Lopes Louro é Doutora em Educação pela UNICAMP, licenciada em História e Mestre em Educação pela UFRGS, onde trabalha, na Faculdade de Educação. Em seu trabalho, evidenciam-se os estudos relativos a gênero e educação.

tornar a representante da intelectualidade, em um ambiente respeitável, representativo da moralidade da sociedade da época, a escola.

No período anterior ao século XIX, no Brasil, as professoras eram raras, a educação feminina era centrada no aprendizado das “prezadas domésticas”, e afora tal oportunidade, havia uma situação interessante: se por um lado, nas incipientes e raras escolas normais, havia oportunidades para mulheres estudarem e trabalharem, os currículos eram diferentes, implicando diferenças salariais. Não havia escolas exclusivamente para mulheres, apenas conventos. Daí o reforço aquele costume familiar dos grandes proprietários de terra de destinar uma filha para ser integrante do clero. Esta, teria oportunidade de estudar. Interessante como até hoje, na Região Fronteira Noroeste, ainda se encontram famílias contendo alguém integrante do clero, um costume entre católicos e luteranos, parecendo ser utilizado como indicativo de pertença à Igreja e, por sua vez, garantindo à predestinada ou ao predestinado, uma oportunidade de estudar. Encontram-se, entre estes predestinados, muitos que abdicaram cedo do clero e continuaram seus estudos, percebendo não haver necessidade de ocupar um lugar de freira, padre, pastora ou pastor somente para atender ao desejo de estudar.

No percurso histórico ora delineado, encontrei a ampliação dos quadros de profissionais, somente a partir do século XX, no Brasil, quando houve uma inclusão significativa de mulheres no Magistério. O incentivo à frequência aos cursos normais como uma modalidade de estudo marcadamente feminina, capaz de garantir uma profissão e, simultaneamente, uma oportunidade de intervenção social, além da proliferação de ordens religiosas femininas, cuja ação predominante era a educação e a saúde, foram as causas da instalação, em todo o país, de uma acentuada quantidade de cursos destinados à educação para a ação.

Obviamente, entre os trabalhadores de modo geral, sempre houve uma grande parcela feminina, sobretudo em alguns setores de produção, como o têxtil. Hoje, diversificou-se e abrange “o trabalho *part time*”. Esta configuração do

trabalho deve-se, na percepção de Antunes, porque “(...) o capital percebeu que a mulher exerce atividades polivalentes, no trabalho doméstico e, além dele, no trabalho fora de casa, o capital tem utilizado e explorado intensamente essa polivalência do trabalho da mulher” (ANTUNES, 2005 [a], p.203). A dupla e até tripla jornada de trabalho, em casa e fora dela, não é novidade no caso da professora, cuja habilidade em realizar a aula e garantir a continuidade da rotina da família é algo cotidiano. Quem, como eu, antes de ser professora, foi filha de professora, sabe que a estas mulheres está predestinado o lugar de ampliar funções além da casa, sem se descuidar desta. Isto também é aplicável a outras trabalhadoras, em outras profissões.

De certo modo, a urbanização acelerada e a industrialização contribuíram para que se delineassem estas evidências, na medida em que foram o palco para uma maior distinção entre trabalho de mulher e de homem. Naquela primeira metade de século, ainda cabia aos homens o labor de maior exigência, tanto intelectual quanto física, e às mulheres, consideradas mais frágeis, uma ação laborativa na qual sua sensibilidade, fragilidade e feminilidade fossem pré-requisitos. Neste caso, uma categorização do trabalho feminino, não explicitada socialmente, mas evidente no imaginário social, era ser um subemprego, não descrito através das exigências de força, ousadia, capacidades intelectuais mais apuradas. Em meio ao delineamento da nova aparência do trabalho, entendendo-o diferente, conforme o gênero, que o Magistério se solidifica e se amplia enquanto profissão. Mais um motivo para compreender melhor a categoria gênero relacionando-a à profissionalidade da professora.

Hypolito<sup>96</sup> confirma esta argumentação, defendendo que a feminização do Magistério acontece em meio ao desenvolvimento industrial e urbano do país, fenômenos correspondentes à formação social e econômica capitalista (1997, p.55). Instrução não era o objetivo das camadas populares, pois não resultava em ascensão social imediata. Neste âmbito, ingressar no mundo do trabalho como

---

<sup>96</sup> Álvaro Moreira Hypolito é professor da FAE/UFPel, Pelotas, RS, e dedica-se ao estudo das relações de gênero, classe social e trabalho. Doutor em Currículo e Ensino pela Universidade de Wisconsin, Madison (EUA), já publicou diversos trabalhos relacionando gênero e trabalho na escola.

professora foi uma oportunidade de as mulheres elaborarem um viés de participação social compatível com suas feminilidade e maternidade, configuradas em ambiente cultural e social adequado. Entre estas, Hypolito considera a similaridade entre ser professora e ser mãe, as características femininas propícias para o cuidado de crianças, a compatibilização entre o horário do labor e a possibilidade de conciliá-lo com o de casa, o reconhecimento social (1997, p.55). Tais explicações, oriundas do social, como se pode perceber, são bastante tendenciosas e compelem as mulheres a acreditarem na sua “vocação” para o Magistério, além de facilitarem em muito a percepção do Magistério como a realização de uma aspiração: ser trabalhadora, desempenhar uma ação social, ter um salário e continuar sendo mãe, esposa e dona-de-casa. Este é um motivo para a explicação de Enguita sobre a incorporação das mulheres no contingente de professores:

(...) com sua maior proximidade e sua visão provavelmente mais ampla da infância e do desenvolvimento das crianças como pessoas, e não meramente como alunos -, sem dúvida, foi decisiva para que a escola assumisse valores e metas que dificilmente poderiam resultar da economia ou da política, do mercado ou do Estado, porque resulta antes das relações holísticas, onicompreensivas, não-específicas e difusas, próprias e características da esfera familiar. (2004, p. 33)

Louro também descreve a situação:

Assim constrói-se a relação magistério-domesticidade, ou seja, entende-se que o magistério é o mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe. Além disso, o magistério passa a ser visto também como um bom preparo para a futura mãe de família. Que outra atividade proporcionaria o contato com princípios, assuntos e habilidades mais adequados à dona-de-casa ilustrada, mãe e esposa dedicada e de boa formação moral? Daí a organização dos cursos normais com pontos de ligação com o lar, com sólida orientação moral e religiosa etc. (1997, p.35)

Este lugar dado às mulheres, com certeza, pode ser utilizado para explicar esta crença, a ser evidenciada a seguir, neste texto, na vocação para o Magistério e a subserviência às políticas e ditames externos à profissão. A professora pareceu resignar-se no papel de dona-de-casa e professora, resignando-se

também ao salário: se pode auxiliar sua família e trabalhar, por que ter um salário mais alto? Parece acreditar estar cumprindo seu papel social.

Tal espaço para o que passou a ser chamado de feminização do Magistério acontece na medida em que os homens passam a dedicar-se a outros fazeres. Torna-se cada vez menos freqüente, a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil, encontrar-se homens como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aos homens, passa a caber qualquer atividade, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de serem, normalmente, os que assumem as funções técnicas: diretores, administradores etc. Sob esta perspectiva, a feminização do Magistério se apresenta como a ocupação de um lugar menor, aquele que aos homens não interessa mais. Ora, se entre os homens o Magistério já era uma profissão “menor”, para as mulheres, não foi diferente: “(...) é de se supor que a docência passe a ocupar entre elas o mesmo lugar que ocupa entre os homens: um lugar de segunda categoria, inferior a carreiras profissionais de maior prestígio, mais bem-remuneradas ou, simplesmente, com maiores e melhores oportunidades de promoção para as mais ambiciosas” (ENGUIITA, 2004, p. 111).

Fischer, em seus estudos, revela as condições e os discursos que configuram a imagem de professora em meados do século passado. Segundo a autora, discursos daquela época sobre a professora são:

(...) enunciados comumente identificados como de fundo humanista-cristão não passam de enunciados normalizadores, articulados a forças tensionadas em torno dos jogos de poder/saber. O discurso que glorifica e enaltece a mestra é o mesmo que ordena e vigia. A professora, sem saber, é poderosa e, ao mesmo tempo, e na mesma intensidade, não assume poder algum; desde sua formação inicial, sutis mecanismos de controle e normalização colaboram para que, através dela, forças autoritárias se exerçam com vigor; tramas complexas materializam-se através de práticas, discursivas ou não, vindo a se confirmar que, neste passado presente, o dourado dos anos não passa de mais um dos inúmeros efeitos de verdade. (2003, p. 95)

Apple ratifica esta quadro, ao relatar o processo de feminização no Magistério norte-americano, afirmando:

O trabalho da mulher é considerado, de alguma forma, inferior ou de menor status pelo simples fato de ser uma mulher quem o faz. Devido a essas condições, tem sido excepcionalmente difícil para as mulheres estabelecer o reconhecimento das qualificações necessárias à sua atividade remunerada e não-remunerada. Têm de lutar não só contra a construção ideológica do trabalho feminino, mas também contra as tendências existentes à alteração tanto da própria atividade quanto dos padrões de autonomia e controle. (APPLE, 1995, p.56)

. Some-se a isto as alterações no mundo do trabalho urbanizado e industrializado. A analogia que se pode fazer é que o conhecimento, uma produção masculina ao longo da História, ao se tornar responsabilidade feminina e, simultaneamente, tornando-se atividade profissional feminina, passa a ser considerada uma atividade menor, tanto na organização, quanto no salário. Obviamente, está pressuposto aqui um preconceito, bastante difundido, principalmente na sociedade brasileira, patriarcal e machista, que o labor masculino tem maior relevância do que feminino. Este preconceito é explicado com base na configuração biológica do corpo feminino, tido como mais frágil e na subjetivação da mulher, a qual se emocionar facilmente, em detrimento do homem, que deve conter suas emoções. Hypolito amplia esta descrição:

O processo de feminização do magistério coincide com o processo de transformação do trabalho docente em trabalho assalariado, controlado pelo Estado, submetido a formas de controle externas ao próprio processo de trabalho, retirando dos professores formas autônomas de controle sobre o quê e como ensinar. O processo de racionalização e parcelamento do trabalho docente é simultâneo à transformação desse trabalho em trabalho feminino. (1997, p. 73)

O autor ajuda a compreender um movimento de expropriação da professora do direito de gerenciar seu trabalho, submetendo-se a políticas externas. Esta maneira de organizar o fazer coincide com a organização da fábrica, setorizada, hierarquizada, cabendo ao chão-de-fábrica, como pejorativamente são chamados os trabalhadores, apenas obedecer e realizar um trabalho do qual não participam do planejamento, não foram mentores. Autonomia e identidade são atributos negados às professoras a partir deste momento.

E tudo isso através da divisão do trabalho; pela supervisão do trabalho; através do relógio; dos incentivos monetários; pela pregação e pelo

ensino; pela supressão de feiras e dias de folga – formaram-se novos hábitos de trabalho, e impôs-se uma nova disciplina do tempo. (THOMPSON, 1991, p. 76)

Paradoxalmente, o público feminino no Magistério aumentou significativamente. Até parece que houve uma conformação da profissional com esta situação de ser vista como menos. Hoje, sem dúvidas, os quadros do Magistério são majoritariamente femininos. Segundo pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, e publicada na Revista Nova Escola, do total de professores no Brasil, 81,3% são mulheres; destas, 29,7% são chefes de família; 36,6% das mulheres-professoras ganham entre 5 e 10 salários mínimos; 50,4% querem continuar trabalhando na mesma escola e apenas 7% querem ocupar cargos de direção e administração escolar. Logo, se a população de professores no país é feminina, isto determina características próprias da referida contingência, em toda a abrangência da profissão: condições de trabalho, salário, estudos, concepções, hierarquias, o lugar dado à trabalhadora, a compreensão deste grupo de trabalhadores como inserido em uma esfera social mais ampla. As entrevistadas em minha pesquisa representam uma porção do grupo. Seus discursos são exemplos dos discursos da população de professoras brasileiras. Seu modo de vida, suas crenças, seus fazeres exemplificam também esta população.

#### **3.4.1 O discurso da “vocação”**

Elaborei dois entendimentos da situação feminina no Magistério: a da falta de opção e a da vocação como condições que alavancaram e impulsionaram a feminização do Magistério.

A falta de opção, sobretudo na Região Fronteira Noroeste, explica-se pela distância dos grandes centros onde existem universidades federais e diversas possibilidades de continuidade de estudos. Para as famílias mais humildes é inviável custear os estudos de suas filhas / seus filhos distantes de casa. Em algumas situações, é, também, uma espécie de conformismo, pois, na Faculdade, nos cursos de licenciatura, tenho proposto às estudantes de Pedagogia e Normal Superior que atribuam um sentido ao fato de terem optado por estes cursos. Não

raramente, as respostas evidenciaram a falta de opção, por exemplo: “Eu queria ser jornalista, mas não podia estudar em outra cidade, em uma universidade federal, resolvi cursar esta, porque disseram que tenho jeito de professora”. Respostas como esta, com dissonâncias, não são raras. O contrário também: “Sempre quis ser professora, tenho vocação para tanto”. Impregnadas de juízo, de elementos forjados na cultura, as manifestações indicam algo de estranho na opção pelo Magistério.

Uma outra explicação para o lugar que a professora tem no mundo profissional é o fato de o agir laborativo ser confundido com o lugar vocacionado atribuído pela Igreja àqueles que não eram padres mas, sobretudo no período medieval, ajudando na expansão da influência clerical sobre a educação, dedicavam-se gratuitamente ao trabalho escolar. Surgiu daí a idéia de vocação, que aparece em muitos trechos dos discursos das interlocutoras. Cabem considerações sobre o sentido de vocação ao se falar de gênero, trabalho e professoralidade.

Aos professores clericais, leigos, auxiliares da Igreja, no início da Modernidade, eram-lhes exigidas uma profissão de fé e uma dedicação exclusiva. Às primeiras mulheres que se dedicaram ao Magistério, da mesma forma, era-lhes exigida uma ação para além do lar, sem perder a maternidade, o lugar de mulher na família. Das duas ações no tempo, advém a confusão entre professora e vocacionada. O que seria vocação quando se refere à profissão de professora?

Deduzo que o termo vocação aplicado à professora, necessariamente tem uma raiz na Igreja, na medida em que esta acreditava (e acredita) que os seres, quando nasciam, estavam dotados do bem ou do mal, de potencialidades para ação ou não. “É preciso ter vocação”, ouve-se no discurso popular, quando alguém afirma querer ser professor. Entendo a afirmação como “É preciso ter potencialidades inatas superiores, tais como paciência, doação, inteligência”.

Contrária a esta argumentação e juntando as duas explicações: a da falta de opção e a da vocação, Louro (1997) explicita, como um alerta ao uso de

discursos ideológicos, ser a entrada da mulher no Magistério uma conquista, não uma concessão como se poderia pensar ingenuamente. Quebrar barreiras sociais, transcender à sua condição de dona-de-casa, ingressar lentamente na profissão e dedicar-se ao estudo em uma sociedade patriarcal, masculina, constituíram algumas das dificuldades enfrentadas.

Em continuidade a este raciocínio, lembro que, associando a vocação e a falta de opção, as escolas normais, com um currículo que privilegiou a ação pedagógica e a educação feminina tiveram relevância nas últimas décadas no país. Normalmente, estas escolas eram ligadas a alguma ordem religiosa feminina e, nelas, trabalhavam, majoritariamente, professoras-mulheres. Tornaram-se o ambiente de educação profissional para o Magistério, pois eram tidas como potencialidade para garantir profissionais com comportamentos exemplares e aptas a disciplinarem, simultaneamente ao ensinar.

Nos dias atuais, é um tanto obsoleto falar em vocação, pois se sabe ser exigente uma educação formal para o exercício do Magistério. Seria o mesmo que reacender uma espécie de explicação ontogenética para um fenômeno, com bases nitidamente sociais: a professora torna-se professora por razão de sua historicidade, em complexos processos sociais e socializantes. Entretanto, este argumento está presente no discurso social. Concordo com Enguita quando afirma estar-se vivendo uma crise na opção pelo Magistério: é difícil optar por uma profissão sem se considerar uma série de intervenientes.

Embora os professores sempre afirmem ter escolhido sua profissão por vocação, esta não passa de uma resposta politicamente correta para a platéia. O certo é que dois elementos tradicionais da vocação desapareceram: um, o desvio da condição de religioso devido à secularização da sociedade, pois não se pode ignorar que a docência sempre foi, para muita gente, uma fórmula intermediária entre os hábitos que abandonaram, ou em que pensaram, mas não chegaram a vestir e os ofícios laicos; outro, a descoberta de um mundo novo e atrativo por meio da escola – com a conseqüência de querer permanecer nele e fazê-lo chegar aos demais -, uma experiência que depende da classe social de origem, pois a escola pode revelar mundo aos filhos dos operários e dos camponeses, mas não, evidentemente, aos das classes médias cultas, de cuja cultura é mais uma imitação. (ENGUIITA, 2004, p. 112)

Com certeza, devido à precarização dos conhecimentos produzidos nos cursos de preparação para a prática pedagógica, dizer-se vocacionada auxiliou para justificar a falta de saberes exigidos pela prática pedagógica. É um argumento cujos pressupostos são inquestionáveis em um grupo de interlocutores leigos, está explicado no inato, no doado por graça divina, imexível na perspectiva humana. Dizer-se vocacionada implica que:

A opção e a escolha da profissão vem ao encontro de algo que existe no seu íntimo, já nasceu com isso, é algo de que não é possível desvencilhar-se, uma disposição, uma espécie de sensibilidade específica. (NOGARO, 2002, p. 266)

A vocação ainda poderia ser explicada pelo fato de a mulher estar acostumada a dedicar-se ao trabalho caseiro. Neste, como no trabalho escolar, são usadas muitas horas para se conseguir o alcance de um objetivo. Referindo-se às aldeãs inglesas do século XIX, comparando-as às mulheres da sociedade capitalista atual, Thompson descreve esta similaridade entre os dois tipos de trabalho, tendo como viés, o tempo aplicado nas tarefas:

Tantas horas só poderiam ser suportáveis porque parte do trabalho, com os filhos e a tratar da casa, era uma necessidade que se impunha por si mesma, em vez de ser uma imposição do exterior. E isto ainda hoje é assim, e, a despeito das horas que os filhos passam na escola e o tempo gasto a ver televisão, o ritmo do trabalho, no lar não é totalmente mensurável pelo relógio. A mãe de filhos pequenos tem uma idéia imperfeita do tempo e tem de atender a outras necessidades humanas. (1991, p. 65)

Ainda que bastante rechaçada a inclusão no Magistério por vocação, algumas entrevistadas usaram-na como justificativa para sua escolha profissional em duas perspectivas: como algo inato e como algo elaborado a partir do seu grupo social. Organizei SD dos discursos, nestas duas perspectivas, em uma tabela:

**Tabela 04 - SD sobre vocação**

Vocação como algo inato	Vocação como produto da convivência social
<p>Acho que não escolheria, pelo salário não, tem que ter vocação, porque já tive outra experiência, já no curso de graduação já tinha iniciado outro e não deu certo, não pelo salário, mas tem que gostar mesmo. (PROFESSORA 08)</p>	<p>Muitos dizem que, para ser professora, precisa vocação. Eu acredito que não precisa só vocação, porque eu optei pelo magistério sem saber que tinha vocação... aí eu vim pra Pedagogia sem descobrir que eu tenho vocação, né? Eu acredito que, para ser professora, uma professora comprometida com a educação... no meu caso, eu me tornei professora porque sempre... como eu posso dizer, eu não... eu não me satisfazia com o que eu compreendia do mundo e das pessoas. Aí agora, na Pedagogia, com a clareza que eu tenho, compreendo as falas dos outros, eu compreendo as crianças, os adolescentes, as pessoas de... de idade. Então, pra mim, assim, ser professora é nunca se acomodar, é todo dia ir à sala de aula, no colégio não tem rotina, você chega e não sabe o que pode acontecer. (PROFESSORA 13)</p>
<p>Você tem que ter uma vocação, também acima de tudo você precisa ter a vocação. (PROFESSORA 05)</p>	

Fonte: FERREIRA, 2006, com base nos discursos das entrevistadas.

Temo que os discursos defendendo a vocação como origem da opção pelo Magistério são um pano a encobrir a falta de condições e de vontade política em lutar por melhores condições de trabalho e de profissão. A ideologia da vocação, subsidiada no carinho pelo fazer pedagógico, na dedicação, acaba por encobrir as reais condições de trabalho. Se vocacionada, está impotente diante da possibilidade de agir politicamente, de participar de movimentos reivindicatórios em prol de melhores salários e condições. A acomodação a tal vivência é tanta que as professoras preferem apelar para discursos enlatados em vez de submeterem-se à reflexão e participarem das lutas da classe. Nogaró argumenta sobre esta possibilidade:

O termo “vocação”, dada sua imprecisão e ambigüidade, é insistentemente empregado pra explicar por que somos professores e permanecemos sendo, apesar da baixa remuneração e das condições insatisfatórias de trabalho e carreira. Na realidade, o discurso da vocação constitui um mecanismo de dissimulação daquelas condições objetivas, a partir das quais a escolha e a permanência no magistério são determinadas; ao mesmo tempo, garante a perpetuação desse aparecer no magistério, para um grupo cuja estratégia de mobilidade precisa dar a aparência de trabalhar, menos porque precisa, e mais porque realiza alguma coisa de caráter humanitário. (2002, p. 264)

Se, por um lado, no discurso popular, motivado pela relação entre a ascensão das mulheres ao Magistério e as propriedades femininas, a vocação assume a perspectiva de explicar a opção, por outro, percebe-se que nem todas as professoras encontram total explicação neste argumento. O salário não valoriza a vocação. Apenas gostar do que faz, gostar de crianças, um elemento fundamental em toda a mulher, reza a cartilha tradicional do ser mulher, já não é mais sustentador de ser professora, é o que evidenciam algumas SD presentes no discurso da Professora 13: “Muitos dizem que, para ser professora, precisa vocação. Eu acredito que não precisa só vocação, porque eu optei pelo Magistério sem saber que tinha vocação...” Poder-se-ia atribuir um grau de reflexão à profissional, na medida em que consegue discernir entre o inato e o constituído por processos de educação e por meio das interações em sua vida. Os profissionais, segundo ela, podem se fazer, mesmo que não tenham sido inatamente constituídos para tal ação.

Penso, com relação a esta constituição, que os profissionais da educação vão, desde a infância, elaborando suas referências, suas imagens, seus efeitos de sentidos, sua professoralidade, a partir dos discursos em seu meio social, das professoras e professores com os quais estudam, enfim, de toda a gama de vivências. É uma produção individual, orientada socialmente, que os tornam profissionais no social.

Com base nestes aspectos oriunda a percepção que ser professora implica compreensão das relações de gêneros, a vocação e a opção, além dos aspectos relativos à classe social implicados na professoralidade e interligados entre si. Neste sentido, concordo com Antunes quando afirma que no universo do trabalho há uma “construção social sexuada”, a partir da qual homens e mulheres que trabalham são “diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente desta divisão sexual do trabalho” (ANTUNES, 2005 [a], p. 109).

### 3.5 A PROFESSORA: CLASSE SOCIAL E PROLETARIZAÇÃO

Na história da humanidade, representada nos livros, filmes, nos artefatos culturais, encontra-se distinção entre aquele que possui uma profissão e aquele apenas auxiliar, ajudante, coadjuvante profissional. Basta lembrar os alfaiates, os sapateiros, os mestres de ofícios medievais. Havia, para estes, um lugar social muito bem determinado. Não é o caso de todos os ofícios. A profissão de professor, por exemplo, surge diferentemente. Surge para ser auxiliar. Auxiliar na moralização e “transmissão” de conhecimentos aos estudantes. Parece já surgir com o status do que é possível chamar de semiprofissão, um fazer que não corresponde a todas as exigências de uma profissão.

As chamadas semiprofissões representam o estágio primeiro da subordinação do trabalho ao capital. Elas estão compostas por membros dos corpos que constituem as profissões liberais, não as exercendo, entretanto, como tais, mas como assalariados, e por outros grupos que não conseguiram nunca, coletivamente, o estatuto de profissão liberal, embora hajam passado por processos de formação equivalentes. Seu lugar natural parece ser os serviços ao público que

exigem um alto grau de qualificação, uma titulação e um ethos similares aos das profissões liberais, e geralmente também organizações profissionais próprias – associações – que exercem as mesmas funções protetoras e restritivas que as daquelas. Exemplos destes grupos são os professores, os médicos assalariados da saúde pública ou de hospitais privados, os assistentes sociais, os grupos profissionais da administração etc. O produto de seu trabalho não lhes pertence e escapou a seu controle, mas mantêm um elevado grau de autonomia em tudo o que concerne a seu processo de trabalho. (ENGUIITA, 1989, p. 18)

Parece ser muito difundida a percepção que, desde o momento em que os professores passaram a ser assalariados, detentores de um lugar social, inclusos no grupo de consumidores, foi-lhes reservado um lugar: passaram de semiprofissionais para responsáveis pela guarda e “transmissão” do conhecimento socialmente acumulado, tendo a escola como seu lugar de trabalho. Esta fase de reconhecimento existiu até a época em que se tornaram funcionários do Estado e, novamente, passaram a ficar à mercê de políticas de salário e ação. Perderam sua autonomia de trabalhadores e recebem ganhos em acordo com sua atividade social. Desde então, os professores voltaram a serem vistos como semiprofissionais, submetendo-se às contingências: necessitam denotar um profissionalismo, condição de quem é profissional. Evitando reproduzir naturalmente tal caracterização, penso serem tantas as demandas sociais, que estar em condições de atender a todas exige sempre mais e, de maneira quase compulsiva, os professores se vêem obrigados a buscar contínuos processos de educação a fim de assegurar suas condições profissionais. Não há calma profissional, é um insistente clamor por renovação, por qualificação profissional. Neste sentido, percebe-se ideológica esta idéia de estar apto para uma profissão: revela um anseio do social, uma condição cultural.

Reluto aceitar a inclusão da profissão dos professores no rol das semiprofissões, evitando reproduzir uma percepção funcionalista<sup>97</sup> e um discurso ideológico, relacionando a profissão ao gênero feminino, aos precários conhecimentos que estes profissionais possam ter, devido a, em determinadas

---

<sup>97</sup> O Funcionalismo, cujo expoente mais conhecido é Parsons (1902-1979, sociólogo norte-americano), defendeu que a sociedade é composta por sistemas, cujas funções se completam. A Teoria das Profissões, de Parsons, é muito utilizada no sentido de estabelecer características necessárias às profissões, distinguindo-as entre si quanto à valorização social.

situações, terem tido acesso a currículos inaptos dos cursos de Magistério e licenciatura, se considerada a realidade educacional, simplificando seu fazer pedagógico, um fazer complexo e demandando condições oriundas do campo social e econômico.

Apresentados esclarecimentos sobre por que não considerar o Magistério uma semiprofissão, sob minha perspectiva, é importante discutir sobre a inclusão dos professores na classe trabalhadora, entendendo esta expressão no contexto marxista. Para Braverman:

O termo “classe trabalhadora”, adequadamente compreendido, jamais delineou rigorosamente um determinado conjunto de pessoas, mas foi antes uma expressão para um processo social em curso. Apesar disso, na mente da maioria das pessoas ele representou por muito tempo uma parte claramente bem definida da população dos países capitalistas. (1987, p. 32)

Para o autor, evidencia-se uma certa confusão no uso da expressão, na medida em que “(...) quase todas as pessoas foram colocadas em tal situação, a ponto de que a definição englobe camadas ocupacionais das mais diversas espécies (...)” (1987, p. 32). Neste grupo de pessoas estão os professores, pois, com base na “gerência científica do trabalho”, de Taylor<sup>98</sup>, que, a partir da década de 1940, passa a influenciar a ação escolar, em uma tentativa acentuada de tornar a escola e a indústria, no que diz respeito ao gerenciamento, similares: os trabalhadores passam a tarefas isoladas, surge a rotinização do trabalho, há a perda do espaço-tempo para refletir, a busca da excelência, o que acaba por limitar as potencialidades do próprio sujeito que trabalha.

Os professores, desde que se tornaram trabalhadores da educação, diferentemente da ocupação deste fazer por “vocação”, incluem-se no conjunto de

---

<sup>98</sup> Taylor, em 1911, publica obra propondo uma re-organização do trabalho, de modo a privilegiar a ação em série, em tempos e espaços determinados, visando à agilidade, exigindo contínuo treinamento e agregando novos elementos na hierarquia para realizar não só o controle, mas a avaliação contínua da eficácia. A isto, de modo geral, ele chamou de gerência científica. Esta proposta também atingiu a escola, como lugar de trabalho. Nesta época, surgem cargos como o supervisor e o orientador escolar: “(...) o propósito da ‘organização científica do trabalho’ é converter a capacidade de trabalho do assalariado, que o capitalista comprou, no máximo de

peças imersas em um mundo controlado externamente, racionalizado. Referindo-se a este contexto, Contreras (2002, p. 35) configura um perfil da racionalização do trabalho, incluindo a separação entre o planejamento e a execução, a perda da capacidade de planejar, entender e realizar, a perda do controle do próprio trabalho. Transportando esta situação para a escola, identifico certas conseqüências: a dificuldade em planejar coletivamente, a dificuldade em manter grupos de estudos, os desencontros entre os professores, o mero cumprimento do horário, sem apego, a sensação de não corresponder às expectativas, o que gera frustração e baixa-estima.

Sob esta perspectiva, a origem social dos professores e as propriedades de seu trabalho, existem diferentes estudos sobre classe social. É necessário, antes, compreender classe social, como categoria de análise.

Referências sobre classe social devem ser cautelosas. No caso do Magistério ainda mais. Principalmente nos últimos anos, a concepção tradicional de classe social, inferida a partir dos estudos de Marx (uma vez que a sua obra foi interrompida justamente quando trataria das classes sociais) sofreu alterações devido às inovações em todos os campos científicos, que acabaram por redefinir as relações entre as pessoas e destas com as instituições e devido à centralidade dos processos sociais nos sujeitos individualmente, em detrimento do coletivo ou da classe. Em Marx (1968), encontram-se concepções de sociedade capitalista como dividida socialmente devido ao trabalho e à apropriação dos resultados por outras pessoas, não os trabalhadores, originadas da existência da propriedade dos meios de produção: proprietários e não-proprietários, burgueses e proletários. Os primeiros têm a propriedade dos meios de produção e os últimos têm apenas sua força de trabalho. São classes sociais, portanto, antagônicas. Bensaïd ratifica: “não há classe senão na relação conflitual com outras classes” (1999, p. 148).

Por isto, Marx, com vistas à substituição deste modelo social, preconizava o desaparecimento da característica de a sociedade ser dividida em classes,

---

trabalho efetivo, o que passa por arrebatar-lhe a capacidade de decidir a respeito” (ENGUITA, 1989, p.17).

superando o modo de produção capitalista e a contradição estrutural presente na base sobre a qual as relações sociais se dão, constituídas a partir do mundo do trabalho: exploração do trabalho pelo capital versus luta de classes. Importante destacar que, para Marx (1968), exploração “é a força de trabalho que é despossuída do controle sobre sua atividade, ou seja, sobre o exercício de seu tempo. A exploração incide antes de tudo na questão do controle”. Já a luta de classes é o confronto entre classes sociais antagônicas, cada qual defendendo seus interesses. No caso da sociedade capitalista, é a luta entre burguesia, detentora dos meios de produção, e proletariado, que vende sua força de trabalho (Marx, 1968).

Em Marx e Engels, 2002, encontram-se argumentos que corroboram a crença de o princípio da desigualdade localizar-se na divisão em classe social: proprietários e não-proprietários dos meios de produção, e na divisão do trabalho, em manual e intelectual. Bensaïd, referindo-se à categoria classe social, destaca: “Marx não `define´ uma classe. Antes apreende relações de conflitos entre classes. Não fotografa um fato social rotulado como classe” (BENSAÏD, 1999, p. 163). E acrescenta que o objetivo dos estudos marxistas são as relações de classe em sua dinâmica conflitual e contraditória, sendo impossível estudar uma classe senão em relação com outra (BENSAÏD, 1999, p. 163).

Segundo Santos (1995), Marx foi o grande teórico da desigualdade, ao propor a relação capital e trabalho: “princípio da integração social na sociedade capitalista, uma integração que se assenta na desigualdade entre o capital e o trabalho, uma desigualdade classista baseada na exploração” (p. 02). A superação da desigualdade pode acontecer na medida em que forem superadas também as classes, pois estas alienam os sujeitos e os limitam na busca do seu desenvolvimento, evitando que tenham oportunidade de encontrar, dentro de sua classe, condições para superá-la.

Wood avança na reflexão, evidenciando dois modos de pensar em classe: “como um local estrutural ou como uma relação social” (2003, p. 73). E explica:

A primeira e mais comum das duas trata classe como uma forma de “estratificação”, uma camada numa estrutura hierárquica diferenciada por critérios “econômicos” como renda, “oportunidades de mercado” ou ocupação. Em contraste com esse modelo geológico, existe a concepção sócio-histórica de classe como uma relação entre apropriadores e produtores, determinada pela forma específica em que, citando Marx, “se extrai a mais-valia dos produtores diretos”. (WOOD, 2003, p. 73)

A primeira concepção não leva em conta o papel da classe: “motriz do movimento histórico: o fato de ser a classe no início de um modo histórico de produção diferente do que existe no final” (WOOD, 2003, p. 92). E as relações entre as classes constituem-se, neste espaço, o início do movimento dentro do modo de produção, transformando-se em relações de produção, sendo, portanto, um movimento histórico e social.

É referindo-se ao espaço onde acontecem as relações de classe, que Bourdieu afirma ser obrigatório analisar, antes da tipologia dos grupos sociais, o espaço de relações que os une a outros grupos sociais, provando não ser autônomo, ser capaz de incorporar e reproduzir as estruturas pelas quais este espaço foi criado. Para tanto, as classes dominam um código cultural específico que as organiza e acaba por excluir outras classes. Nesta perspectiva, as elites são dotadas de um sistema simbólico, organizado e codificado, segundo seus interesses e valores, excluindo quaisquer outras classes, diferenciando e promovendo distinção, o que acaba por intervir nas interações sociais cotidianas. Por conseguinte, a classe dominante constitui-se em “uma população verdadeiramente real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder” (BOURDIEU, 1989, p. 28).

Nesta linha de argumentação, partindo do entendimento que, para Marx a classe é a força material e intelectual dominante na sociedade, Gramsci (1991) apresentou hegemonia, o consentimento das classes subalternas à dominação burguesa, permitindo a prevalência sobre consciências e a reprodução e perpetuação de ideologias. A crise de hegemonia acontece quando as classes rompem o poder das instâncias dominantes, inclusive do Estado.

Amplio esta argumentação, com um outro elemento: consciência de classe. Não basta a pertença, mas o conhecer e o saber próprio do grupo. Segundo Braverman, “(...) uma classe não pode existir na sociedade sem manifestar em algum grau uma consciência de si mesma como um grupo com problemas, interesses e expectativas comuns (...)” (1987, p. 36). Claro que esta consciência pode, por influências culturais, econômicas e, inclusive, por ação de outra classe, ficar obtusa por longo tempo até se revelar. Os professores, por exemplo, estiveram à mercê de diretrizes e elaborações para seu grupo de trabalhadores por séculos a fio, iniciando um processo de coesão, sindicalização e luta por melhores condições de trabalho somente nas últimas décadas. Lucáks afirma que, no estágio atual do capitalismo, as lutas sociais se refletem em:

(...) uma luta ideológica pela consciência, pelo desvelamento ou dissimulação do caráter de classe da sociedade".(...) Mas a possibilidade dessa luta já anuncia as contradições dialéticas, a dissolução interna da pura sociedade de classe". (2003, p. 156)

Segundo este autor, a burguesia e o proletariado são “as únicas classes puras da sociedade” (2003, p. 156) e, em torno delas, agrupam-se outras composições, participando ou não da luta de classes. Porém, simplesmente ater-se a esta configuração é ignorar os movimentos sociais contínuos. Creio que Frigotto estabelece um parâmetro para se entender as classes sociais, em perspectiva semelhante ao estabelecido por Wood (2003), com o qual concordo:

As classes fundamentais originam-se de um processo histórico, de uma relação social. Neste sentido, não se podem confundir as mudanças das formas de sociabilidade capitalista, isto é, dos mecanismos históricos, dos novos atores e as diferentes formas e estratégias de refuncionamento do capitalismo em face das suas crises, e das formas que assumem as classes sociais, com o desaparecimento efetivo das relações capitalistas, e, portanto, das classes sociais. (2003, p. 131)

Pensar nos professores como pertencentes a uma classe social não é fácil, porque envolve diferentes fatores. Neste afã, os autores optam por diferentes possibilidades:

- professores como integrantes das classes médias (PESSANHA<sup>99</sup>, 1997);
- professores como proletários (WENZEL<sup>100</sup>, 1994; ENGUITA, 1989; APPLE<sup>101</sup>, 1982);
- professores em uma situação contraditória de classe, entre o proletariado e as classes médias (HYPOLITO, 1997).

De todas as possibilidades de estudos encontradas sobre a temática, concordo com autores que defendem ter havido a proletarização dos professores, porém, a seguir, neste texto, concebo divergências em aceitar a totalidade deste argumento.

Para iniciar, é importante o que se compreende por proletarização: trata-se da condição de quem, por força do modo de organização profissional e em condições e relações históricas de produção deixa de ser produtor individual e passa a integrar uma coletividade de trabalhadores (WENZEL, 1994, p. 20). Amplio a concepção com Bensaïd (1999, p. 147). Proletariado é um grupo de pessoas organicamente interdependentes, com “dependências de natureza social, especificamente humanas, tais como, por exemplo, as que decorrem do emprego da linguagem para comunicar ou da cooperação consciente etc” (BENSAÏD, 1999, p. 148). A condição de proletarizar-se acontece em função da produção capitalista, da subordinação do fazer a um controle externo àquele que faz.

(...) a produção capitalista só começa realmente quando um mesmo capital particular ocupa, de uma só vez, número considerável de trabalhadores, quando o processo de trabalho amplia sua escala e fornece produtos em maior quantidade. (MARX, 1968, p.370)

---

<sup>99</sup> Eurize Caldas Pessanha, Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Vinculada à tradição marxista, pergunta-se, em sua obra, sobre as determinações de classe do professor do Ensino Fundamental.

<sup>100</sup> Renato Luiz Wenzel, professor da UDESC, Mestre. Em sua obra defende a proletarização dos professores como consequência do avanço da sociedade capitalista.

<sup>101</sup> Michel Apple, Doutor, professor da Universidade de Wisconsin, EUA, desenvolve estudos do currículo, com base em perspectivas críticas de educação.

Em continuidade, resgato uma situação na gênese da composição do quadro profissional da educação: as professoras, na medida em que vão ingressando no Magistério, vão auxiliando na promoção de mudanças. Com o passar do tempo, há uma significativa alteração em relação à classe social, conforme assinala Enguita: “(...) sua classe social não é simplesmente a que corresponderia à sua ocupação, por si só já distante daquela de boa parte de seus alunos, mas também de sua família de origem e da família de seu cônjuge, quase sempre mais distantes ainda” (ENGUITA, 2004, p. 111). Mesmo nesta perspectiva, Enguita distingue quatro fases sucessivas na inclusão dos professores no Magistério relacionadas à classe social: primeiro, homens de classe média; segundo, homens da classe trabalhadora; terceiro, mulheres de classe média; e quarto, mulheres de classe trabalhadora (ENGUITA, 2004, p.111). Estar-se-ia vivenciando a última fase e esta, com certeza, tem influências sobre o quadro do Magistério.

Esta última fase coincide com a perda de um reconhecimento social, com a “proletarização” dos professores, quando, na História, os profissionais passam da condição de mestre (trabalhadores individuais, contratados por uma família) para a condição de professores coletivos (contratados por uma escola, por uma comunidade), perdendo, com isso, o controle a coordenação de seu trabalho: agora, assalariados, são executores de uma proposta da escola, são trabalhadores coletivos, proletarizados (WENZEL, 1994).

Em Apple (1982), encontrei diversos trechos referentes a este tema. O autor argumenta que os professores tornam-se proletarizados no momento em que acontece a separação entre o planejamento e a ação pedagógica. Em decorrência, aumentam os setores e grupos responsáveis por pensar o trabalho pedagógico. Proletarizados, perdem sua capacidade de gerir, individualmente, o seu processo produtivo. Diferenciam-se as etapas de planejar e agir, de pensar e produzir. Portanto, tornar-se profissional coletivo determina novas exigências aos professores: produzir em acordo com uma expectativa que não provém de sua capacidade de pensar o mundo e determinada por um contrato.

Reitero que se tornar proletário não se constitui na desvalorização e empobrecimento dos trabalhadores: "A proletarização é a constituição do trabalhador coletivo, enquanto o empobrecimento resulta do salário" (WENZEL, 1994, p. 25). Tampouco se pode associar a situação de classe com o nível de renda, pois não basta ser ou receber um salário para pertencer ao proletariado, conforme Pessanha:

(...) não se pode confundir situação de classe, posição em relação à produção, com condições de vida e de consumo. Embora os operários do ABC paulista tenham um padrão de consumo que os aproxima das "classes médias", suas relações com a produção se situam na classe operária. (1997, p.29)

Entretanto, determinante de uma desvalorização social paulatina, destaco que, neste momento, o de tornar-se proletário, há a determinação de um novo perfil do profissional da educação e o estabelecimento de um outro lugar, em relação ao que, até então, lhe configurava. Mesmo assim, se o trabalho está organizado de modo a não privilegiar a produção individual e livre, gerando a condição de trabalhadores coletivos, tem-se, na educação, profissionais proletarizados, cujo trabalho reafirma a condição. O trabalho não é determinado pelas relações de produção, pois são imprevisíveis, somente pelo que rege o contrato; o tempo é determinado *a priori*, como controle; há uma indistinção entre o ser professor e o seu fazer, a tal ponto que o corpo dos professores passa a representar uma profissão (WENZEL, 1994, pp. 27-36).

Ainda uma outra reflexão. Para o proletário, o trabalho é sua mercadoria, está à venda, como se fosse separado de seu corpo e resulta em um salário que lhe garante sobreviver. Na venda de seu trabalho, relaciona-se com o capitalista e, nesta medida, conforma as classes sociais: quem possui a força de trabalho e quem possui o capital.

Considerando estes argumentos, proponho refletir sobre o modo como tem sido descrita a inclusão dos professores em classe social, partindo do pressuposto que classe social não é algo estático, como o foram, na Idade Média, os estamentos, as castas. As classes sociais são resultantes não somente de

fatores econômicos, também de fatores culturais que determinam a pertença, sendo que, uma vez lhe atribuída uma classe, podem haver movimentos interiores ou exteriores, mantendo a mobilidade e a variabilidade social.

No Brasil, são percebidas fases na profissão muito bem delimitadas ao longo da História. Primeiro, na época colonial, o professor padre, distinto do restante da população por sua vocação; segundo, o professor leigo, dedicado ao ofício de ensinar, ao lado dos padres e da Igreja; no período imperial, o surgimento do professor como assalariado; na República, o professor como funcionário do Estado; nas últimas três décadas, a perda do prestígio da profissão e do prestígio social, em consequência. Não percebo estas fases como simplesmente eliminatórias, mas como interpenetráveis de tal sorte a conviverem em algumas épocas. É o caso da época republicana: leigos, clero e funcionários do Estado são os professores disponíveis nas escolas brasileiras. Ainda hoje, mesmo raramente, se encontram estes tipos de profissionais em um espaço semelhante, principalmente nos locais mais recônditos do país.

Contudo, evidenciam-se contradições: não há aula sem planejamento; não há aula sem reflexão; não como qualificar o trabalho sem reflexão e debate. Os profissionais precisam, todo dia, superar o que está posto e superarem-se, atendendo às peculiaridades próprias do seu fazer. Esta superação em contínuo os torna, simultaneamente, capazes de subverter os imperativos sociais e profissionais, à margem de romper este círculo rotineiro. Capazes de subverter porque seu trabalho pode levar a mudanças, ainda que localizadas, ainda que atidas apenas a um tempo. À margem, porque, sozinhos, não conseguem romper estes imperativos, é necessário unir-se a uma equipe, pertencer. Nesta contradição, os professores se movimentam. A sensação parece ser de perda. Perda material, pois seu salário está cada vez mais defasado; perda de status, ao verificar não serem mais reconhecidos por seu fazer; perda de suas condições de trabalho, ao repetirem-se diariamente, esquecendo-se e omitindo-se em seus conhecimentos profissionais. A compensação parece advir de uma certa identidade com seu trabalho, uma mescla entre ser professora e estar professora,

ser mulher e ser professora, a professoralidade. Um fragmento de um discurso revela e exemplifica o que afirmo:

Ser professor é trabalhar com educação, ser um educador. E o que é ser um educador? Eu vejo assim: ser educador é trabalhar com o conhecimento já elaborado pela sociedade e, ao mesmo tempo, fazer um elo, uma ligação com as necessidades da Modernidade, as necessidades atuais, o que eu preciso. Os conhecimentos elaborados não podem ser negados e o que a nossa sociedade vive hoje, tanto a parte humana, como a parte da cidadania, como a parte do envolvimento, da interação entre as próprias crianças, os indivíduos. (PROFESSORA 06)

Percebe-se o quanto a professora se confunde com sua profissionalidade. É alguém que trabalha em prol da sociedade. Essa relação de identidade deriva da consciência, como resultante do social (MARX, 2002), presente nas relações sociais de produção, através dos sentidos, valores, efeitos de sentidos, imagens do ser professora. Segundo Wood (2003), a relação de identidade com o trabalho é consciente, porque reflete a realidade na qual o labor acontece. Não se ignora que há uma contradição no trabalho da professora: se por um lado ele está à mercê da sociedade capitalista, configurando-se um instituído escolar marcado pela exclusão, pela diferenciação e pela reprodução, por outro, ao fechar a porta da sala de aula, há todo um espaço-tempo caracterizado por uma certa liberdade: de criar, de transgredir, de praticar linguagem que apele para a reflexão. No entanto, a professora não se permite desviar-se do instituído. Não se sente segura.

Reitero que concordo que os professores sejam pertencentes ao proletariado. Entretanto, ser proletário hoje é diferente de ser proletário na época de Marx. Formalmente, a definição de classe trabalhadora era “a classe que nada possuindo senão sua força de trabalho, vende essa força ao capital em troca de sua subsistência” (BRAVERMAN, 1987, p. 320). Ciente destas características, embaso-me em Antunes para apresentar argumentos sobre a inclusão dos professores no proletariado, concordando com este autor, que propõe uma outra denominação e configuração para a classe proletária: “classe-que-vive-do-trabalho” (2005 [a]; 2005 [b]). A denominação abarca uma “noção ampliada,

abrangente e contemporânea de classe trabalhadora” (ANTUNES, 2005 [b], p. 52), que inclui:

(...) aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletariado rural, os chamados bóias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva. (ANTUNES, 2005 [b], p. 52)

Alguém poderia afirmar que o trabalho dos professores é diferenciado dos profissionais citados por Antunes. Porém, o critério que o autor utiliza não é referente ao trabalho e, sim, à maior ou menor relação com o capital e a capacidade de produção de mais-valia. Por isto, não se incluem na “classe-que-vive-do-trabalho”:

(...) os gestores do capital, que são parte constitutiva (objetiva e subjetivamente) das classes proprietárias, e exercem um papel central no controle, no mando, na hierarquia e na gestão do processo de valorização e reprodução do capital. Estão excluídos também aqueles que vivem de juros e especulação. (ANTUNES, 2005 [b], p. 52)

Os professores, então, pertencem à classe-que-vive-do-trabalho, na forma como é elaborada a percepção da classe trabalhadora nos dias atuais, que vende sua força de trabalho, composta por assalariados que não possuem os meios de produção. Uma classe social cuja morfologia “é ainda mais fragmentada, mais heterogênea e mais complexificada do que aquela que predominou nos anos de apogeu do taylorismo e do fordismo” (ANTUNES, 2005 [b], p. 52)

De forma alguma estou associando a proletarização à majoritária presença feminina no Magistério. Não concordo totalmente com quem defenda esta relação. A proletarização, como já argumentei é bem mais ampla, implica outras relações e simplesmente associá-la à feminização é negligenciar esta análise. Em muitas outras profissões também a feminização se impôs como movimento e, nem por isto, associou-se à proletarização. É o caso, por exemplo, da crescente

invasão de mulheres nos meios empresariais, assumindo o comando de empresas e gerenciando processos industriais.

### 3.6 O TRABALHO NO DISCURSO DAS PROFESSORAS

O mundo contemporâneo apresenta evidências em relação ao trabalho e aos trabalhadores, como consequência das mudanças no mundo do capital. O avanço do capitalismo e o domínio do capital sobre as relações sociais geram novos sentidos para o trabalho. Passam a serem privilegiados elementos externos aos trabalhadores, havendo uma espécie de fetichização<sup>102</sup> do trabalho, em detrimento dos trabalhadores. Um trabalho bom parecer ser aquele que denota racionalidades, se apropria de técnicas e as aplica à produção. O desemprego passa a ser marca destes tempos, pois nem todos têm estas competências e são excluídos, fazendo valer o individualismo, a busca desenfreada por modelos de capacitação e gerenciamento. É o capital gerenciando o emprego também.

O trabalho passa a ser percebido diferenciadamente: não há trabalho, nem emprego estável; aprender uma profissão é uma exigência contínua, exige inúmeros cursos, processos re-educativos; a tecnologia assume preponderância sobre o fazer manual e intelectual; trabalhar necessariamente é estar no local; surgem os trabalhos informais; os trabalhadores se organizam informalmente em seus sindicatos e estes já não têm a força para encaminhar lutas e mudanças nas condições laborativas.

Neste contexto genericamente descrito, ao longo dos anos como professora, na sala de professores, nos corredores, nas conversas informais ou nas reuniões, em todos os discursos, são ouvidas queixas quanto ao espaço de trabalho e as condições de vida. Os professores sentem-se cobrados e gerenciados por forças externas e alheias às suas condições, despreparados para agir em conformidade com as cobranças. Exemplificando: percebem uma inclusão

---

<sup>102</sup> Fetichização aqui é utilizado como substituição do objeto por outro objeto, ou por um sujeito que dele se apropria.

das famílias na deliberação do quê e como deve ser trabalhado em aula. Um outro grupo passa a influenciar também nas decisões que antes eram apenas dos professores os chamados especialistas ou grupo de apoio, oriundos de área como a psicopedagogia, psicologia, fonoaudiologia, neurologia, entre tantas outras. Percebem diminuir o seu campo de decisão e atuação, existem limites impostos por estes outros sujeitos, sentem-se vigiados e limitados em sua autonomia. Questionam-se sobre como agir neste contexto, como recuperar a gerência do seu fazer.

Em âmbito social, outra exigência se apresenta. Há a expectativa de uma professoralidade compatível com tempos de mudanças rápidas e de um novo tipo de capitalismo, cujo esteio é o capital informacional.

Surpreendentemente, quando iniciei as entrevistas, convidei-as a elaborar discursos sobre sua profissionalidade, na expectativa de ouvi-las descrever um estágio a mais, a professoralidade, passando a ouvi-las sobre suas expectativas sobre o trabalho, estas eram bem diferenciadas do que até aquele momento ouvia, informalmente: em seus discursos, de modo geral, declaram-se satisfeitas com seu trabalho e com seu salário. Este item gerou uma série de possibilidades de interpretação e indagações surgidas durante a pesquisa:

- a) as professoras enfeitaram seu discurso, produziram sentidos a partir de uma imagem que, supunham, seria interessante para minha pesquisa: a de professora satisfeita, para além de suas condições adversas de trabalho;
- b) as professoras, por saberem ser uma pesquisa, temeram se revelar, pois poderiam ter que admitir e refletir sobre seu trabalho;
- c) as professoras não refletem sobre seu trabalho e reproduzem discursos que circulam pelo social acerca dos professores e do fazer pedagógico;
- d) os discursos desvelaram o real: as professoras estão satisfeitas com suas condições de trabalho, com a escola, com sua profissionalidade, com sua prática pedagógica e com seu salário.

Passei a buscar comprovações para minhas possibilidades de interpretação e indagações. No decorrer da análise dos discursos, vou encontrando explicações.

A produção do conhecimento em aula é o trabalho da professora. Entretanto, para produzir conhecimento implica haver a interação entre os sujeitos e a professora agir como mediadora: todos os sujeitos possuem saberes, ao refletirem sobre estes saberes, em ambientes de linguagem, vão produzindo conhecimentos.

Algumas entrevistadas acreditam nesta possibilidade:

O professor, eu acho que... eu acredito, que ele é o sujeito que med... vai mediar a ação do sujeito educando com o mundo, e ele vai... ele deve desafiar esse aluno a buscar a realidade, porque a gente sabe que, por nós mesmos, as lembranças de nossos professores, elas ficam, elas marcam. Então, ser professora é deixar marcas, deixar regis... registros, mas que sejam registros que venham a... a ajudar esse aluno, não que ele venha lembrar simplesmente do semblante do professor ou da saia do... da professora, mas que ele venha a lembrar "ah! Aquela professora me ensinou a pensar, aquela professora me ensinou a, a... me ajudou a... a aprender, eu ir buscar, a ser mais alguém, ela me disse uma frase que nunca esqueci". Acho que isso realmente também é o professor que desejo para os meus filhos. (PROFESSORA 11)

Interessante observar que são afirmações entrecortadas por pausas, por retificações para ganhar tempo para pensar, supus. Este aspecto, como a estrutura da argumentação, denota a insegurança do argumento. Talvez tenha sido algo lido, discutido em uma reunião de estudo. Não é uma crença, pois, a partir de um certo momento, contradiz-se: se media, como pode "ensinar a pensar"? Mediar é colaborar para que alguém aprenda, criando as condições para tal. Diferentemente, ensinar, no conjunto de produções ligadas à Pedagogia Tradicional, tem o sentido de transmitir algo ser aprendido por outra pessoa, como se isto fosse possível. Ao explicitar tal concepção, a professora parece encobrir uma outra confusão teórica: entre informação e conhecimento. Considera-se a informação um dos diferenciadores deste mundo, desde a década de 1960, com o advento dos meios de comunicação de massa. Com a televisão, o rádio, o

cinema, o telefone entre outros, as proporções de acesso às informações tornaram-se gigantescas. O computador e a Internet somente ampliaram enormemente a possibilidade de informar-se. A escola procurou acompanhar este ritmo, preocupou-se em informar, até perceber não ser possível. Sabe-se que informação é viabilizada através de qualquer meio e à escola cabe produzir conhecimento, apropriar-se da informação de modo individual e com o objetivo de transformar. O objetivo de uma escola adequada à atualidade é a produção do conhecimento. Trata-se de uma nova configuração do trabalho, mais compatível com as demandas atuais, na perspectiva de Antunes:

O que nos obriga a (re) conceber o trabalho como sendo dotado de autonomia, autocontrole auto comando, cuja fruição seja pautada pelo tempo disponível para a sociedade, ao contrário da heteronomia, da sujeição e da alienação regidas pelo tempo excedente voltado para a acumulação privada do excedente, típica da sociedade fetichizada em que vivemos (ANTUNES, 2005 [b], p. 20)

Esta ação reflexiva está embasada em um movimento de identidade e diferença. Para Marx, 1968, a mudança e a permanência são categorias que não podem ser consideradas senão em inter-relação, estão diretamente ligadas às transformações, ao movimento dialético. A diferença poderia ser vencida se alicerçada na solidariedade. Já a identidade exigiria, segundo Santos (1995), três processos: diferenciação, auto-referência e reconhecimento. Estes aspectos seriam a base para a reconstrução do Estado, agora orientado pelos seguintes princípios: direito ao trabalho; existência do trabalho social comunitário; surgimento da sociedade civil organizada como terceira força; reinvenção do Estado-providência. E ainda afirma Santos: “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (1995, p. 56).

Por esta inconsistência teórica, esta falta de amparo em um aporte teórico coerente, o discurso afigura-se esvaziado. Isto gerou uma série de perguntas: por que o discurso não representa uma crença real e sustentável? A professora parece não querer ser a professora real, é outra, forjada pelo discurso, mas sem sustentabilidade no próprio discurso, porque incoerente, reticente. É como se as

palavras fossem utilizadas para elaborar uma idealização, um desejo de ser que não se concretiza por vários motivos: porque está longe do possível, porque necessitaria condições de trabalho diferentes, salário diferente, porém, enquanto idealização vai à frente da professora, mantendo-a irredutível, representando-a, para que não esmoreça.

Outra professora associa a interação ao “ensinar” com maior firmeza de propósito e titubeia na referência à convivência. Ao elaborar seu discurso, pausado, retificado, entrecortado, parece lutar para convencer-se do que diz.

“O trabalho do professor... O trabalho do professor seria... anh... a convivência, poder...anh... aplicar aquilo que você precisa ‘ensinar’, mas de uma forma, anh... que valorize o teu estudante... anh...não ... deixar com que os conteúdos, com que as normas formais da escola não passem por cima daquilo que vai ser legal, daquilo que vai ser produtivo... Nesse sentido, o trabalho do professor é conseguir envolver o estudante pra que ele consiga aprender de maneira que ele possa participar desse processo de ensino”. (PROFESSORA 09)

Aos profissionais, segundo a professora 09, cabe liderar, decidindo, propondo e garantido as condições da prática pedagógica que, para ela, é ensinar. Ensinar de modo a valorizar o estudante. Diferente da Professora 01, pois, quando lhe perguntei qual era o trabalho de uma professora, afirmou: “É de sempre tentar interagir com o aluno e tentar buscar junto”.

Trabalho de um professor... (4 seg) o que faz um professor... eu acho que um professor precisa principalmente fazer o aluno se sentir feliz, precisa se sentir seguro. A criança precisa estar segura no ambiente que está. A gente precisa passar essa segurança pra ele, pra que ele consiga aprender, pra que ele se sint bem no ambiente que ele está porque não só... não só o professor precisa estar bem pra desempenhar o papel, o aluno também precisa estar bem pra ele conseguir aprender, eu acho que este é o nosso papel de transmitir essa segurança para ele, e deixar ele, quanto mais tranquilo e mais feliz possível, para que o aprendizado seja cada vez melhor. (PROFESSORA 19)

A argumentação de que a educação implica interação entre sujeitos: sujeito-estudante e sujeitos professores, através da linguagem, é bastante rara nos discursos das entrevistadas. De modo geral, atêm-se à perspectiva tradicional

de educação, defendendo que os professores ensinam e o estudante aprende, ressaltando que os professores transmitem conhecimento.

Bom, como eu disse antes, o meu trabalho como professora é tentar passar o conhecimento da sociedade e tentar trabalhar com eles a cidadania, a consciência do meio ambiente. Nós trabalhamos muito com o ambiente, mas quando o aluno sai da sala de aula e joga o papel no chão no corredor, a gente se sente meio frustrada, pensa: “Meu Deus, a gente trabalhou todos estes anos e ainda eles estão fazendo algo assim”. Mas a gente está batalhando, sempre batendo na mesma tecla: “Não jogue o lixo no chão, cuide da natureza”. Uma mínima mudança neles já é um grande sucesso. (PROFESSORA 06)

Mesmo que eu, nas entrevistas repetisse algum trecho do discurso, no intuito de marcá-lo e criar condições para levar à reflexão, as entrevistadas insistiam em sua crença. Se a professora afirmava transmitir conhecimento, eu repetia: “transmite conhecimento?” No contexto, poderia indicar não ter entendido ou necessitava indagar novamente. Na dúvida, ratificava sua posição discursiva: os professores transmitem conhecimento. Ora, sabe-se que, teoricamente, tal ação inviabiliza-se. Primeiro, porque o conhecimento se produz em um contexto de falta, de necessidade e, segundo, porque a produção do conhecimento é individual, própria de cada sujeito. É possível transmitir informações, memorizá-las, mas conhecimentos são produzidos por sujeitos, interagindo em ambientes de linguagem. Por isto, a Professora 02, ao revelar dificuldade em descrever o fazer, na verdade, pode estar revelando uma confusão teórica:

Na escola... bom, ele faz o trabalho dele, né? Que é passar os conteúdos. Então, que a gente precisa né? Que são exigidos, e além disso,... fazer, eu acho, que não só atividades, de... que a gente... ai, não sei como explicar, que a gente faz dentro de sala só esses conteúdos. Eu acho que a gente tem que ir além daquilo, trabalhando a realidade dos alunos e, não só ficar só naquele conteúdo que é exigido. (PROFESSORA 02)

Isto é muito comum quando, no lugar de professora, é necessário ir em frente a despeito da falta de tempo para estudar mais. Não é a professora totalmente responsável por toda a situação, mas sente-se responsável porque é cobrada.

Outras entrevistadas apresentam alternativas. Caracterizam-se como agentes de transformação social.

Ah! O professor é um... viabilizador de... de... de propostas, né? Não é mais aquele que ensina. É aquele que abre caminhos para a criança ir a busca, pro... pro aluno ir buscar as ações dele e ali desenvolver o crescimento, né? Eu entendo isso como um orientador, que... que consegue orientar os passos, mostrar caminhos, não dar a resposta pronta, não aquele decoreba como era antigamente, né? Nesse sentido, eu vejo o professor. (PROFESSORA 14)

Ampliada a ação para além dos muros da escola, parece encontrar razões para justificar sua ação, sua profissionalidade. O fazer pedagógico é pouco, é necessário intervir no social. Um social marcado pelas diferenças sociais, carente de ações relevantes. É neste espaço que a professora intenta encontrar o sentido de seu trabalho. Remetida a este afã, necessariamente, precisa ter uma referência teórica para seu cotidiano sustentando-a e possibilitando-lhe seu trabalho. De certo modo, se aproxima do labor dos profissionais: uma ação complexa, capaz de permitir a expressão da criatividade, favorece o contínuo aprender na práxis pedagógica, com aparente sensação de ser liberto de controle, responsável pelos resultados e, ainda, lhe permite expressão da sua subjetividade.

(Silêncio) Ahh, o professor ele tenta ao menos, né?... a fazer uma mudança na vida do aluno, né? Que o aluno chega, né?... assim... como os nossos aqui têm uma diferencia grande, né? A gente nem deve falar, mas a gente tenta fazer uma transformação na vida do aluno, né? ...dentro, dentro dos... dentro das... das aprendizagens que eles já trazem de casa, né? Não que a gente vá querer transformar, né? Mas, ajudar ele a crescer, né? (PROFESSORA 03)

Nesta perspectiva, a professora ainda quer mais: quer influenciar nas dimensões futuras de vida do estudante, pressupondo uma mudança que seu trabalho pode promover. Acaba lembrando as bases da educação, solidificadas na família e, neste âmbito, seu trabalho não opera, muito menos transforma. Então, reduz a intenção para apenas “ajudar a crescer”. A instabilidade de sentidos revela-se dada, possivelmente, à falta de reflexão. Não teria a professora já se permitido refletir sobre qual é e qual a abrangência do seu trabalho? É o que

se afigura, dada a dificuldade em articular uma resposta. Em acordo com posições discursivas como esta, assentadas no projetar a ação para além da escola, para o social e para o futuro, encontram-se outras professoras:

Um professor... eu acho que ele é assim, como a criança vem com aquele sonho, aquela vontade de conhecer, ele é aquela pessoa que tenta passar tudo aquilo, tudo o que ele imagina, né? O professor tentar, de um jeitinho ou de outro, sempre tentar realizar tipo aquele sonho que ele tenha, aquela vontade de conhecer mais, de aprender. (PROFESSORA 07)

Referências quanto a comprometer-se com a práxis diária encontrei no discurso da Professora 13, ao referir-se ao trabalho na escola:

O trabalho do professor é organizar as dúvidas dessas crianças de séries iniciais... eu me refiro... organizar as dúvidas, fazer com que eles sistematizem o conhecimento, diferentes saberes, e propiciar uma... uma segurança, uma autonomia maior de vir a ser um sujeito, que... um sujeito crítico que perceba que ele pode, que ele faz a diferença, na sociedade que ele vive, né? Que não vislumbre só o individualismo, o eu, “eu preciso, é meu, eu quero”, né? A vida é muito mais do que o meu umbigo, né? Isso é muito bonito. Eu acho que no momento que a gente começa a clarear isso na cabeça das crianças, a desmistificar um pouco esse individualismo que tem na sociedade, eles terão futuro melhor também, porque, na verdade, eu vejo que, que... que eu vivo em uma época de conflito, né? Há muitas mudanças e a geração que vai vir, de repente, eles já vão estar mais equilibrados, né? (PROFESSORA 13)

Atenta ao real, a professora sabe existir um distanciamento entre o utópico e o cotidiano, porém não se omite: “(...) eu vivo em uma época de conflito, né?” (PROFESSORA 13) Ela observa o seu entorno, entende ser um momento em crise de valores, contudo, acredita em si e em seu trabalho: “(...) a desmistificar um pouco esse individualismo que tem na sociedade, eles terão futuro melhor também (...)” (PROFESSORA 13). Neste sentido, a Professora sustenta uma proposta factível, se considerado o sentido atribuído ao contexto. Lúcida, sem ser pessimista, coerente com sua leitura, ela deseja contribuir na alteração de um real a lhe preocupar. Ao ler e reler seu discurso, lembrei das palavras de Paulo Freire, na oportunidade que, exilado, registrou sua experiência com os círculos de alfabetização: “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de

relações e de contatos, não apenas está no mundo, está com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (1994, p. 47).

Creio ser esta uma ação mais conseqüente. Entretanto, não foi o destaque do discurso da maior parte das entrevistadas. Ao contrário, percebi ser difícil explicitar o agir pedagógico, atribuindo-lhe um sentido e, do mesmo modo, revelando posições discursivas o que, em última análise, é se comprometer pela palavra ou, pelo menos, saber que sua palavra não explicita o seu fazer. Deste modo, as entrevistadas, em maioria, denotam um certo distanciamento com o fazer pedagógico, descrevendo como algo no qual é apenas colaboradora e, como tal, não necessita ser profissional, apenas agir de modo a dar conta do lugar: “Tudo, tudo, o trabalho do professor é orientar, assim... orientar não como um conselheiro, orientar... orientar para os saberes, orientar como compreender o conteúdo” (PROFESSORA 10). Sabe-se que quem orienta necessariamente participa, elabora, media a ação pedagógica. Além disto, o lugar de quem orienta é dado pelo instituído, age em nome da lei, não a representa. O seu discurso parece pretender esconder a sua dificuldade em ser profissional? Não sei. Não há como saber, pois sobre este sentido não houve oportunidade de conversarmos mais, porque a professora transferiu sua residência. A mesma abordagem encontro no discurso da Professora 12, ao ser indagada sobre qual é o seu trabalho na escola:

(Silêncio) Tá, eu acho que é, é orientar, né? É, é ensinar, seria ensinar, né? Passa disso, né? Tem horas que o professor tem que ser mãe, tem que ser... passa mal tem que ser enfermeiro, né? (risos), tem que ser de tudo, não só... psicólogo, eu acho que não é, não seria, né? O professor não é só ensinar. Eu acho que ele tem que... ele também faz isso, né? Tem... tem a função de várias profissões lá junto, né? Porque tem dias que as crianças precisam de... de um colo, né? Ou de uma conversa diferente, não aquela de passar conteúdos, eles querem brincar, têm que fazer outras atividades que fogem do plano de aula totalmente, né? Não é... eu acho que é tudo. (PROFESSORA 12)

O seu silêncio inicial e a seqüência de “né”, forma sincopada de “não é”, uma locução interjetiva usada para solicitar aprovação e poder pensar por

segundos, remetem a pensar não ser espontânea a resposta, criada para aquele momento, elaborada com o intuito de garantir uma imagem. O “né” é muito utilizado pelas professoras em seu discurso. Elaborei várias alternativas de interpretação deste uso:

- as professoras estão inseguras e ao perguntar “né?”, esperam um reconhecimento sobre sua resposta, uma resposta sem a certeza, como seria em outra situação, na qual um discurso de autoridade a sustentasse, o dizer de um outro, o trecho de um livro. Esta insegurança afigura-se camuflada, porque há a intenção da resposta possivelmente correta e adequada;
- as professoras querem verificar se a resposta, o seu discurso, é o esperado, se está em acordo com uma expectativa. Igualmente, não é um discurso sobre o qual tenham segurança, ao contrário, testam sua relevância, perguntando a alguém, naquele momento, no lugar de representar um suposto saber, eu;
- pode ser um hábito de linguagem no grupo de pertença. Se assim o for, reproduzem seu cotidiano lingüístico;
- não estão acostumadas a falar de si, sobre seu trabalho e necessitam a legitimação do seu discurso. Como era uma entrevista, não podem perguntar se estão adequadas ou não, por isto utilizam artifícios de linguagem.

Enfim, muitas são as possibilidades para explicar. Á medida que fui elaborando as alternativas, percebi um elemento comum: a insegurança da professora no tocante a um discurso sobre si e sobre seu trabalho. Este aspecto me preocupou. Como anda a auto-estima da professora?

No grupo de interlocução, confirmei esta hipótese. Muito espontânea, a Professora 20 afirmou compreender por que o uso de tantos “né” nos discursos

por ocasião da entrevista. Argumentou que o gravador as inibiu. Era uma situação inusitada falar e ser registrado. Parecia exigir uma verdade a ser registrada e seria imutável. Alegou ser mais fácil conversar. Por este depoimento, percebi que a auto-estima não está muito elaborada, sente-se insegura, teme ser revelada, precisa mascarar a insegurança e a gravação poderia revelar. No mesmo grupo, a Professora 18 afirmou que o uso do “né” se justificaria nos casos das entrevistadas, cujo trabalho, eu, a entrevistadora, conhecia. Assim, a entrevistada usa-o interpelando minha concordância com o dito. Já a Professora 13 afirmou ter usado o “né” porque, com a presença do gravador, sentia-se nervosa e esquecia a pergunta. Precisava a minha confirmação para sentir estar respondendo em acordo com a pergunta feita, o que, como entrevistadora, eu correspondia meneando a cabeça ou afirmando “sim”. Era, segundo ela, uma “muleta” para amenizar seu nervosismo. A Professora 06 afirmou que, como não tivera acesso às perguntas antes da entrevista, sentiu-se insegura e não sabia qual pergunta viria a seguir, precisava, através do uso do “né”, saber se estava sendo oportuna. De toda sorte, esta locução interjetiva é indicativo da informalidade no discurso, ainda que seja um discurso sobre algo tão sério como a profissionalidade.

Continuando a busca dos sentidos, evidenciados nos discursos, no caso específico da Professora 12, ao descrever a profissionalidade e não se distanciar do cuidado, reitera a marca da professora brasileira, uma tia, uma normalista, uma mulher, dedicada à divina ação social de educar as novas gerações. A questão de gênero é evidente enquanto estigma da profissão. Repito o discurso da Professora 12:

Tem horas que o professor tem que ser mãe, tem que ser... passa mal tem que ser enfermeiro, né? (risos), tem que ser de tudo, não só... psicólogo, eu acho que não é, não seria, né? O professor não é só ensinar. Eu acho que ele tem que... ele também faz isso, né? Tem... tem a função de várias profissões lá junto, né? Porque tem dias que as crianças precisam de... de um colo, né? Ou de uma conversa diferente, não aquela de passar conteúdos, eles querem brincar, têm que fazer outras atividades que fogem do plano de aula totalmente, né? Não é... eu acho que é tudo. (PROFESSORA 12)

Mulheres “têm dons” para o Magistério, porque são meigas e pacientes. Se o professor é homem, é ríspido, autoritário. As imagens estigmatizadas impregnam o imaginário social e levam a crer que educar e cuidar estão em um patamar semelhante, quando se sabe que educar é interagir, para além do cuidado, garantir que o outro, com seus saberes, sua cultura, sua diversidade, seja sujeito de sua história.

Houve, ainda, quem criou metáforas para explicitar seu trabalho. Trata-se da Professora 18:

Trabalho de um professor... eu acho que... é esse constante, esse lado que você está, ao mesmo tempo em que você está ensinando você está aprendendo, e... o psicólogo disse naquele dia da nossa, da nossa... conversa, coisa muito importante e interessante que eu achei, que nós somos todas professoras e somos morcegas, ele disse assim... porque nós estamos sempre sugando, o sangue, o sangue desses nossos estudantes, e que isso nos dá sempre aquela vontade de continuar trabalhando cada vez mais, então quer dizer que, a cada dia, a cada ano, a gente está se ressignificando, eu acho que como professor. E acho que esse sangue novo que circula dentro de nós que nos faz a cada dia criar novas coisas, procurar com entusiasmo trabalhar, porque o professor tem que ter entusiasmo, tem que ter amor por aquilo que faz, se ele só vai Pensar na remuneração, esperar o dia 5 pra receber ou as férias, esse então pode dizer “tchau” pra sua profissão, porque não é professor.

O discurso impregna-se de abnegação. Importa o subjetivo, o entusiasmo para a ação pedagógica. A professora parece argumentar descolada do real, do material. Nem os seus ganhos são relevantes diante da sua dedicação. Reproduz a imagem do profissional da educação que, antes de quaisquer circunstâncias, vivia para aula. No momento em que se tornou empregado do Estado, sindicalizou-se e pareceu descobrir, para além do gosto pelo que faz, a demanda por um salário digno, uma carga horária de trabalho condizente com suas possibilidades e um lugar social. A Professora 18, por suas contingências sócio-históricas, aparentemente, ignora ou não considera as condições materiais de vida em um país capitalista orientado por perspectivas neoliberais.

Enquanto analisava o discurso romântico da Professora, pensava sobre a diferença entre trabalho na sociedade capitalista e em sua concepção

antropológica, sintetizada por Bensaïd, como amoroso, qualitativo, ou a quantidade que se transforma em qualidade para todos:

Em sua generalidade antropológica, o trabalho aparece portanto:  
- Como a operação que faz de um produto natural um objeto social; não só como a mediação entre a humanidade e a natureza, mas também com uma das mediações através das quais se opera a socialização dos seres humanos.  
- Como um conversor de energia que possibilita transformar as energias naturais em energias socializadas, possibilitando, assim, a auto-reprodução do indivíduo e da espécie por meio do desenvolvimento e de diferenciação das necessidades. (BENSAÏD, 2000, pp. 85-86)

A verdade é que este trabalho amoroso e o capitalismo não são compatíveis, pois, em uma sociedade capitalista, prepondera a obrigatoriedade, a alienação.

Com certeza, para a professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, integrante do grupo de interlocutores da pesquisa, não foi fácil apresentar posições discursivas sobre o trabalho. Exigiu elaborar discurso que, como mostram as contradições, a seqüência dos argumentos, não são totalmente reveladoras de suas crenças. Ao indagar, exerci o papel de colocar a professora de frente com a ausência de reflexão: qual é o trabalho da professora na escola? Seria o real trabalho de acolher, “ensinar” e reportar ao real, um estudante “transformado”? Ou deveria ser o que se lê nos livros, criado com lindas palavras. Para muitas perguntei se acreditavam no que estavam afirmando, realmente, logo após a entrevista, quando ficávamos conversando sobre trivialidades. Re-afirmavam, já não mais tão convictas, pois era o contexto da entrevista que sustentava o discurso.

De todas as respostas, a mais sintética e reveladora, por um lado, da imprecisão quanto ao trabalho e, por outro, denotando a importância que a entrevistada atribui a seu trabalho, foi a da Professora 15: “(risos) Faz tudo! (risos)”.

### 3.7 TRABALHO E SALÁRIO

Certamente, percebi uma diferença entre os discursos sobre salário das professoras de escolas comunitárias e de escolas públicas. Aquelas explicitam sua preocupação com a manutenção de seu emprego, dizem conformar-se com seus vencimentos. Estas, porque, supõem não estarem passíveis de desemprego, são concursadas, permitem-se queixas. Ambas trabalham para manter seus empregos, destacando a educação continuada, sobretudo a frequência a cursos, seminários, congressos, como as possibilidades de qualificação para garantirem-se empregadas.

Extraí dos discursos das entrevistadas, formações discursivas nas quais abordam a profissão e tracei um paralelo com os seus discursos sobre salário, o que resultou no quadro abaixo. Observando-o, conclui-se que, nos discursos da professora transcendendo às características do trabalho, mostrando-se animada, acreditando no que faz, a despeito das adversidades do ambiente e do salário baixo, delinea-se o próprio trabalho como o elemento a sustentar os profissionais. Ao atribuir ao trabalho todas as suas vontades de reconhecimento, a professora encontra uma maneira de se garantir subjetivamente, alegando produzir História. Entretanto, ainda que se manifeste de tal forma, indica um outro fator: a professora está alienada em seu fazer, pois a produção do conhecimento, alega, é do estudante. Não há a evidência de uma percepção de estar também produzindo conhecimento na práxis pedagógica.

**Tabela 05 – Relação entre profissão e salário**

PROFISSÃO	SALÁRIO
“De repente, acontecem problemas em sala de aula, que você diz: “Bah! Aceitei a minha profissão”. (PROFESSORA 03)	“Não, eu nem penso em meu salário, guria, eu sou dessas que não pensa em salário” (PROFESSORA 03).
“Algumas mágoas de vez em quando mas, bastante satisfeita...Porque, se	“Satisfeita também, muito satisfeita... quer dizer, muito? ... é... posso dizer

não estivesse satisfeita, eu acho que eu teria trocado de profissão. Eu acho que a gente fica é.. tem uma profissão, enquanto a gente gosta dela” (PROFESSORA 19)	muito satisfeita (risos)” (PROFESSORA 19).
---	--

Fonte: FERREIRA, 2006, com base nos discursos das entrevistadas.

Professoralizar a professora e amalgamar uma relação menos ingênua e funcional entre salário e trabalho é buscar esta autopercepção: seu fazer implica a produção do conhecimento do estudante e sua, ao mesmo tempo em que pode retomar a coordenação do pedagógico. Implica, portanto, em uma espécie de re-inclusão laboral.. Desta forma, a dialética da aula continua no novo conhecimento, será fruto do planejamento, coordenação e ação em conjunto com os estudantes, de modo que todos se apropriem de novos e renovados conhecimentos.

Uma outra questão durante a entrevista foi sobre a professora estar satisfeita com sua profissão. As respostas foram variadas. Resolvi comparar estas respostas com as respostas relativas à satisfação com o salário, na tabela a seguir:

**Tabela 06 – Relação entre satisfação com a profissão e satisfação com o salário**

Satisfação com a profissão	Satisfação com o salário
Eu estou! (riso). Eu sou professora porque eu quis ser professora sabe? Eu lutei pra ser professora. Eu não sou professora pelo salário. (PROFESSORA 03)	O salário poderia ser um pouquinho mais né? (PROFESSORA 15).
Eu estou. Se eu vou dizer hoje	(suspiro) O salário hoje... o professor é

<p>financeiramente, de repente não, mas eu me realizo no meu trabalho, e, pra mim, ele é tudo, além da minha família, né? (risos) (PROFESSORA 05).</p>	<p>alguém que... (4 seg) até, não sei como falar... vou falar, como gostaria mesmo de... de dizer. Ele está um pouco prostituído na sociedade, porque a gente trabalha, a gente batalha, a gente faz, a gente reclama, mas não é o salário que vai conduzir a minha prática, não é o meu salário que vai fazer parte dessa escola, da minha vida ou aquele... a minha... a minha função de ser professora, a minha ação, dizia melhor de ser professora, não vou, não olho pelo salário. Tanto é que eu estava sendo professora até dois meses atrás. Não estava sendo uma professora muito feliz, pela... pela turma que eu vinha assumindo, pela... pela incidência que eu estava fora de sala de aula, e... e eu não conseguia me sentir feliz, e eu pedi pra sair de lá, e... e com isso saberia que eu teria, né? Perdas, mas mesmo assim eu mesma o pedi, pra poder me sentir mais feliz, porque não seria por, por 200 reais que eu iria vender minha felicidade né? (PROFESSORA 22)</p>
<p>Tirando o salário... tá uma maravilha...(risos). (PROFESSORA 09)</p>	<p>O salário meu que sou contratada como estagiária é péssimo. Eu não consigo pagar as minhas contas. Eu vivo atordoada, porque eu não tenho dinheiro, mas eu espero muito que vá melhorar um dia (risos). (PROFESSORA 09)</p>

<p>Eu sou... sou angustiada eu diria. Não sei se eu posso dizer, digo... eu acho assim: por um lado, eu posso dizer que eu tenho essa satisfação em ser professora, mas, por outro lado, essa satisfação em ser professora me coloca numa angústia muito grande, principalmente em termos de Ensino Superior, que é a formação de futuros professores. Isso me deixa bastante angustiada, mas em relação à opção de ser professora, muito tranqüila. Não tenho a menor dúvida que... que é o que eu sempre quis. (PROFESSORA 10)</p>	<p>Aii, o salário, pois é. Eu posso dizer assim, que eu nunca fui uma pessoa que fez opções profissionais, pelo salário, geralmente e eu posso dizer que todos os trabalhos que eu tenho, concursos do estado, do município, entrada no curso superior, a ultima coisa que eu fui ver era quanto eu ganharia, não que não fosse importante... principalmente para atender as necessidades básicas, por exemplo, comprar livros, se manter na qualidade, juntamente, informação, educação né? Mas não é algo assim que... que... que defina opções de uma profissão né? mas com certeza ....(risos). (PROFESSORA 10)</p>
<p>Eu estou satisfeita em ser professora, na realização de ser professora, por estar fazendo Pedagogia, por acreditar que pode ser diferente, que eu tô fazendo diferente, que eu faço a diferença, e que muitos frutos já estão sendo plantados, e alguns já estão sendo colhidos nas relações, mas, ao mesmo tempo, que eu me satisfaço como ser professora, eu ainda me sinto muito desacomodada com tudo isso, né? Porque todo dia existem situações que mexem com você e que fazem você pensar e avaliar o ser professora, e daí entra toda aquela questão, eu sou sempre professora? Ou sou mulher,</p>	<p>Bom, eu não trabalho no Estado, né? E, eu vislumbro pra mim o ser professora em instituição particular, né? eu tenho bem claro que eu quero continuar estudando, que eu quero fazer um mestrado, que eu quero poder dar aula em uma faculdade, alguma coisa assim... para socializar todo isso, e pra aprender muito mais. eu gosto muito de ler, de pesquisa, então eu acredito que no Estado, dentro da sala de aula só, ou no cargo de direção eu não vou me satisfazer como pessoa e profissional, e o salário no particular é um pouco melhor, né? Então, ele já auxilia, e daí, a partir disso, vai em busca.</p>

<p>sou dona de casa, sou professora, ou lá fora, na sociedade, eu sou o quê? Eu sou sempre professora, mas e minha individualidade também... Então, isso causa, às vezes, uma certa contradição, uma certa confusão, mas isso faz parte do ser professora, isso é gostoso também, né? Eu acho que é por aí o caminho. (PROFESSORA 13)</p>	<p>(PROFESSORA 13)</p>
---	------------------------

Fonte: FERREIRA, 2006, com base nos discursos das entrevistadas.

Comparando as afirmações quanto à satisfação com seu trabalho e a satisfação com o salário, pode perceber coerência. Existem as professoras acomodadas em seu salário e afirmam não ter escolhido a profissão tendo-o como critério; existe quem não pensa nele e existem as desoladas com o salário que recebem. As professoras que afirmam não se preocuparem com o salário apresentam como argumentos uma percepção da profissão aliada à vocação, uma percepção romântica, em suma. Já as demais encaram a sua profissão como algo que escolheram e não se acomodaram a ela, estão atentas à realidade, querem melhores condições de trabalho e salário. Parece mesmo que somente aquelas professoras capazes de uma análise crítica da realidade conseguem também criticar o salário que recebem, sendo oportunas em não caracterizar a satisfação como advinda do salário, mas de uma crença no valor de seu trabalho, que transcende ao salário e às adversidades e as sustenta quando tudo parece irreconhecível.

Devo destacar que foi intrigante esta abordagem sobre o salário evidenciada pelas professoras em seu discurso. Os ganhos, de modo geral, não foram exaltados. Tenho por crença que todos os trabalhadores gostam de ver seu trabalho valorizado. Algumas das interlocutoras da pesquisa ou se mostraram indiferentes ao salário ou não o consideraram. Refletindo sobre esta temática, pensei que as professoras não estão desempregadas, mas conformadas a

qualquer labor e, em conseqüência, a qualquer salário, denotando medo ou insegurança em perder o que conquistaram.

O assunto salário já originou greves, descontentamentos, choro e tem sido pauta de muitas discussões. As políticas públicas parecem ignorar estas disparidades ou, ainda, relevá-las, à espera de algo que venha a qualificar os ganhos e, com eles, os professores possam melhorar suas condições de educação continuada e permanente, além de garantir condições de vida mais tranqüilas. Seria ingênuo concordar com a afirmação romântica de que a professora compraz-se nos ganhos afetivos de seu trabalho. Na verdade, basta observar os ambientes escolares para verificar uma crescente pauperização dos profissionais da educação, revelada nas dificuldades para buscar a continuidade de seus estudos, para ampliar suas vivências culturais, para a aquisição de bens materiais, entre eles, o livro a ser lido. Em paralelo, observa-se uma pauperização dos ambientes de trabalho, o que acarreta, em alguns lugares, no sucateamento das escolas e dos materiais didáticos.

Parte das entrevistadas causou a impressão de viver fora da sociedade capitalista, parecendo também ignorar leis de mercado e não estarem sendo atingidas pelo mal-estar causado por políticas de valorização do capital em detrimento do humano. Seus sofrimentos têm outras causas. Uma professora organizou seu discurso à medida que organizava suas impressões sobre seus ganhos:

Pelo salário, sabe assim oh... que, se ag... eu não cons... eu não penso no salário quando eu estou em aula né? Quando eu to trabalhando, se eu pensar... se a gente vai pensar, aí eu acho que não anda. Graças a Deus eu não consigo assim ter primeira coisa o salário, porque eu acho que é mais por... porque eu gosto mesmo do que eu faço, não porque, não pelo salário, porque se fosse pelo salário acho que daí ia ser diferente). (PROFESSORA 12)

Apesar de denotar a necessidade de um salário que lhe garanta viver condignamente, a professora não o põe no ápice de sua pauta de prioridades. Primeiro, o trabalho, depois o salário. Não seria o normal a professora ser politizada, entender e criticar as políticas públicas que orientam sua profissão?

Não se esperaria do profissional da educação um certo grau de politização? Não seria esta a ação de educar mais humana que se poderia propor? Salário é fundamental aos trabalhadores, com certeza, ainda mais quando está em patamares tão desiguais quanto está o dos professores, de modo geral. Também não é a única luta dos trabalhadores da educação, há outras em relação às condições de agir, ao reconhecimento social, à garantia de direitos, mas é uma das mais imediatas e urgentes. Negar indica que a professora dos anos iniciais está contendo o que há de mais humano, sua rebeldia, talvez por ingenuidade, talvez por condicionamento ao social, talvez por desgaste da luta. Neste sentido, o de manter sempre em foco a luta pelo mais coerente com a natureza humana da professoralidade, gostei quando Santos, em Seminário promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em 1996, convocou:

A reanimação do passado na nossa direção, proposta pelo projeto pedagógico que estou a propor, consiste, neste domínio, em reconstruir o conflito entre o conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação. O conflito pedagógico será, pois, entre as duas formas contraditórias de saber, entre o saber como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e como caos. Estas duas formas de saber servem de suporte a formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade. Ao campo pedagógico compete experimentar, pela imaginação da prática e pela prática da imaginação, essas sociabilidades e subjetividades alternativas, ampliando as possibilidades do humano até incluí-las a todas e até poder optar por elas. (SANTOS, 1996 [b], p. 25)

No grupo de interlocução, resolvi aprofundar a discussão sobre o que as professoras entendiam sobre um outro aspecto, com relação estreita ao salário, mas não somente a ele: a satisfação. Ao formular a pergunta, inicialmente, a resposta foi um silêncio de vários segundos. A Professora 13 iniciou, falando que satisfação é quando, diante de um desafio, ela percebe ter alcançado seus objetivos, porque buscou alternativas para se superar. A Professora 06 discordou. Considerava a satisfação algo que se consegue após muito tempo, porque suas crenças dão resultados. O debate ficou mais movimentado, quando a Professora 07 afirmou estar relacionada com a identidade, com o saber sobre o que acredita e defende. A Professora 06 retomou a discussão sobre a satisfação ser fruto de algo mais duradouro. Ao final de um ano, a satisfação em recomeçar, uma nova oportunidade, por mais difícil que tenha sido seu trabalho. A Professora 13

reiterou que satisfação era superar-se: “hoje não alcancei, mas amanhã posso tentar novamente”. O debate continuou e foi firmado, como consenso do grupo, que satisfação era um todo, um processo, não era diário, era o que garantia o contínuo recomeçar.

A profissionalidade da professora tornar-se professoralidade por meio da prática de um trabalho exigente de reflexão e pesquisa, de modo a garantir-lhe a pertença a um grupo de trabalhadores e poder participar da escola, produzir conhecimentos em seu cotidiano, lutar para suas condições de trabalho serem dignas é uma temática a exigir estudos contínuos, pois está no sentido do ser professora. Este é um dos motivos pelos quais este capítulo se constituiu mais longo que os demais, por conter minhas reflexões sobre a essencialidade desta pesquisa. No capítulo seguinte, passo a refletir sobre esta professoralidade, o estágio de apropriação da profissionalidade da professora, expressa sob a forma do trabalho, no espaço-tempo da escola.

## **CAPÍTULO 4 ESCOLA: O ESPAÇO-TEMPO DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

As professoras, a partir do momento em que optam por seu fazer profissional, passam a conviver em um ambiente comum: a escola, nas suas mais diferentes configurações. A maneira como se apresenta a escola, este local de trabalho com a educação, é resultado de diversas mutações sociais e culturais. Estou me referindo aqui a uma idéia genérica de escola, independentemente de estar classificada como:

- escola pública: entendida como produto das conquistas da burguesia, necessitada de um local onde pudesse deixar seus filhos para serem “preparados para a vida”. Espécie de escola que visa à democratização do acesso ao conhecimento. Pedagogicamente, uma escola determinada pelo meio onde se insere, mantida pelo Estado e sujeita a pressões de natureza social como, por exemplo, o anseio em preparar mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho;

- escola comunitária: caracterizada por ser mantida por alguma instituição de ordem religiosa ou particular. Pode ser de caráter confessional, filantrópico, comunitário, normalmente sujeita aos parâmetros de uma escola com características capitalistas, sustentada por um discurso que apela para a qualidade (inclusive a tão propalada qualidade total). Quanto a esta, concordo com Antunes, que alia a qualidade total a superfluidade dos produtos e produções: “A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos

produtos, visando a aumentar a velocidade do ciclo reprodutivo do capital, faz com a “qualidade total” seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar cada vez menos para que tenham uma reposição ágil no mercado” (2005 [a], p. 43). Talvez os professores, nestas últimas décadas, ignorassem esta prerrogativa, mas se preocuparam sobremaneira em reproduzir os princípios da qualidade total em suas escolas, aulas, práticas pedagógicas, uma exigência para além das condições humanas de produção do conhecimento. Destaco, em relação a estas escolas, como já foi feito em outros trechos, sua importância, por sua origem esta atrelada ao processo de imigração, ao processo de expansão e qualificação da educação. Os imigrantes traziam consigo novas abordagens sobre educação, que logo se tornavam propostas pedagógicas no cenário brasileiro, antecipando-se às propostas do Estado e cumprindo funções políticas;

- escola privada: semelhante à anterior, distingue-se por ser propriedade de alguém ou de um grupo de pessoas, garantindo-lhes lucro com o trabalho escolar desenvolvido. Neste espaço, as relações de mercado e as exigências do capital são perceptíveis inclusive na proposta pedagógica.

- escola popular: fundamentada na práxis, visa à compatibilização entre a vida de uma classe social e sua prática de produção de conhecimentos, que é de caráter pragmático, público.

Como em todo o meu percurso como profissional da educação, utilizei conhecimentos da história da Educação que me serviram como suporte para vislumbrar como aconteceram os fatos, como se configuram no presente e poder projetar novas configurações, penso que, para melhor compreensão do sentido atribuído à escola é essencial retomar, mais uma vez, à história da educação, iniciando no período medieval.

Antes da época moderna, a educação era utilitária, pois sua função precípua era preparar para a continuidade de uma profissão, para um trabalho. O mais velho, o mais sábio, o mestre, detentor do conhecimento daquele ofício,

introduzia o ajudante neste modo de lidar com a natureza, permitindo-se ser substituído por este. Enguita delinea estas relações entre o mundo do trabalho, a escola e a sociedade capitalista. Com relação à educação na Idade Média, relata ter havido, naquela época, mestres artesões que socializavam seus saberes com aprendizes. Para tanto, estes aprendizes eram acolhidos em suas casas e serviam fielmente em atividades do ofício e domésticas. Em contrapartida, o mestre ensinava ao aprendiz as técnicas, alimentava-o e vestia, além de fornecer-lhe uma formação moral e religiosa e prepará-lo para converter-se em um cidadão (ENGUITA, 1989, p.106 -107). Não havia dissociação entre o ensino e a prática cotidiana, entre o trabalho e o aprender. As aprendizagens aconteciam no ambiente de labor, envolvendo todos os participantes. Por isto, é possível imaginar quão prático e ágil era o aprender, nessa época: havia imediata associação entre a teoria e a prática, de modo que o aprendiz, em um mesmo momento, podia observar no trabalho os ensinamentos recebidos de seu mestre e reconstruí-los como conhecimento. Em referência à educação para o trabalho, Enguita afirma que a educação era natural, havia a enculturação sem a intervenção de instituições (ENGUITA,1989, p. 107).

Portanto, é a partir da Idade Média que se consolida um modelo de escola concentrada na substituição dessas forças autônomas de aprendizagem e procurando fazer com que mais jovens e crianças aprendessem mais em menos tempo, disciplinadamente. A escola surge como uma instituição cuja ação era similar à da Igreja e auxiliava na consolidação dos objetivos de doutrinar a população. A propósito, a disciplina é um aspecto que merece destaque na Idade Média, pois assume contornos exagerados.

Esta ênfase na disciplina converteu as escolas em algo muito parecido aos quartéis ou aos conventos beneditinos. Regularam-se todos os aspectos da vida em seu interior, às vezes até a extremos delirantes. Dir-se-ia que os educadores, ou uma parte deles, enfrentavam os alunos fazendo sua a observação do Grão Duque Miguel diante da tropa formada: "Está bem, mas respiram". (ENGUITA, 1989, p. 117)

Neste momento de surgimento e expansão da produção fabril, momento de implantarem-se escolas e divulgarem uma educação dos trabalhadores, há a

possibilidade de criação da cultura da industrialização, impondo novas relações sociais, mediadas pelo fazer da indústria (ENGUITA, 1989, p.121).

Se analisar estas proposições em comparação a um modelo geral de escola hoje vigente, posso perceber, neste, avanços e retrocessos em relação àquele. Um retrocesso é, na escola, geralmente, continuar-se fazendo a distinção, prevendo limites entre conhecimentos da prática e conhecimentos teóricos, embora se saiba não haver diferenciação entre teoria e prática, mas que ambas são faces da práxis, inter-relacionando-se, a fim de haver a produção de conhecimento. Como avanços, acontece a superação do demasiado zelo pela disciplina, optando pelo entendimento das relações de poderes. Porém, este aspecto gera uma perda: a imagem dos professores deixa, em muitas situações, de ser a imagem do coordenador da aula, não havendo diferenciação de lugares, confundindo-se os papéis, o que pode dificultar a produção de conhecimento. Entre as duas épocas, um elemento convergente é que a educação continua sendo utilitária em alguns aspectos. Uma utilidade relativa às classes sociais, às condições de inserção no mundo do trabalho, às exigências externas à escola e ao estudante.

Enquanto a fábrica, historicamente, surge a partir de mudanças nas relações produtivas e sociais, a escola surge como espaço opcional, não obrigatório, uma opção marcando um lugar social: complementar às relações sociais. Por isto, as mudanças costumam a acontecer na escola, pois não está articulada à essencialidade social. Refletindo sobre este momento, o do surgimento do modelo de escola mantido até o presente, Enguita detém-se no agir do profissional da aula, pautado pelo ensino de comportamentos compatíveis com o social, com exigências e prêmios, de modo a privilegiar o coletivo em detrimento do individual. Portanto, os professores e seu fazer são elementos determinantes para a real passagem de uma situação de conforto, a familiar, de proteção e carinho, para uma situação de efetiva produção, o desconforto, na qual o chefe é impessoal, como devem ser os que preparam para a condição de trabalhar para um chefe: “O professor é o professor, não o pai de alguém; sua

autoridade deve ser respeitada, mesmo que suas decisões não sejam as mais acertadas” (ENGUIITA, 1989, p. 169).

Mais uma vez, refletindo sobre a educação naquela época em comparação à atual, percebo que, em algumas escolas da minha realidade escolar, a professora, por mais estudo e conhecimento de sua ação profissional, demonstra pensar lhe caber, primordialmente, a ação de disciplinar, de tal modo que, no conjunto das atividades e do tempo utilizado na escola, uma mínima parcela é dedicada para a convivência, para a prática da linguagem sem coerções, para o debate, reproduzindo as crenças pré-modernas que orientavam as escolas. Segundo Enguita, a motivação para tal encaminhamento da educação era garantir que “(...) quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos, etc (...)” (1989, p. 169). Isto tudo para garantir a formatação dos futuros trabalhadores, possibilitando-lhes agirem no mundo do trabalho como desprovidos de maior vínculo subjetivo. Inclusive o fato de, ano após ano, serem trocados os professores, não permanecerem os mesmos, contribui para não haver laços afetivos (ENGUIITA, 1989, p. 169). Outras características da escola nesta configuração são as avaliações externas, a distribuição de recompensas, a hierarquização, a dissonância entre o desejo de aprender do estudante e a proposta da escola e da professora. Tais características determinam a prática pedagógica. Ao analisar esta situação, Mézáros anuncia: “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (2005, p. 27).

Continuando com a recuperação da História, é perceptível que, com a ascensão da burguesia e a Revolução Industrial, criou-se a necessidade de formalização da educação, já que o trabalho passa a ser comprado e vendido fora do lar. Nesse momento, cabe à escola a ação de “transmitir” o saber e à fábrica, à oficina, ou a qualquer outro local, a fiscalização da ação, o trabalho. Separam-se o conhecimento e a ação, acirrando a diferenciação entre os que podem freqüentar a escola e os que precisam se inserir no mundo do trabalho, a

diferenciação entre o pensador e o trabalhador. Da mesma forma, os professores, que eram preceptores, ou pastores, ou até alguém da família, passam a ter outra configuração: são pessoas contratadas para acompanhar e educar estudantes enquanto os demais integrantes da família estão na fábrica, trabalhando. Vale dizer, passam da condição de mestre (trabalhador individual, contratados por uma família) para a condição de professores coletivos (contratados por uma escola, por uma comunidade), perdendo, com isso, o controle e a coordenação de seu agir: agora, assalariados, são executores de uma proposta da escola, são trabalhadores coletivos, proletarizados. Há aí a inevitável transferência de responsabilidades entre comunidades e instituições escolares de tal sorte que se torna impossível pensar em educação formal sem pensar em escola. A escola tornou-se guardiã do saber formal registrado e deveria garantir ser divulgado a alguns escolhidos, por isso, a formação dos novos estados e os conseqüentes projetos nacionalistas aceleraram a expansão do sistema escolar. Essa era uma estratégia de expansão, garantindo o ufanismo necessário à consolidação do Estado e à integração cultural.

Muitos modelos de escola têm sido divulgados nos últimos dois séculos, sobretudo, atrelados a algum tipo de elaboração pedagógica. De modo geral, estes modelos ou representam interesses conservadores (a Pedagogia Tradicional<sup>103</sup>, por exemplo), reforçando o capitalismo, ou como a oposição, modelos, pois, efetivamente, consideram os valores da classe trabalhadora (Pedagogia Libertária<sup>104</sup>, por exemplo) e prometem auxiliar no confronto com a classe dominante. Estes últimos, localizados e pouco abrangentes, desapareceram como proposta, permitindo àqueles tornarem-se cada vez mais enraizados na cultura educacional. As escolas, como característica geral, acabam

---

<sup>103</sup> A Pedagogia Tradicional herdou nítidas características da pedagogia jesuítica e estava alicerçada em várias teorias, preponderantemente, nas teorizações de Herbart (1776-1841). Este autor preconizava o respeito aos estágios infantis, à psicologia, o encaminhamento de um processo pedagógico de forma a compatibilizar o psicologismo e a instrução primária do ensino. Está, sem dúvidas, na base de muitas escolas e redes de escolas no país.

<sup>104</sup> A Pedagogia Libertária, paralela aos movimentos anarquistas e aos primeiros movimentos operários, passou a ocupar espaço nas discussões sobre educação no início do século passado, gerando até mesmo a criação de escolas dentro dos espaços sindicais. Essa pedagogia, voltada para o ensino de cunho científico, deveria se desenvolver no contato com a natureza e a partir da liberdade de produção, da criatividade, mas sofreu e, enquanto proposta, desapareceu com a represália aos movimentos operários por parte do governo republicano.

optando entre legitimar o poder das classes dominantes ou sustentar as lutas contra este poder. Especialmente no último século, observou-se, mais do que nunca, a ação escolar a serviço dos movimentos capitalistas, complementando-os ou ampliando suas abrangências (FRIGOTTO, 2003).

Outro modelo, cuja ação foi marcante no país, foi a denominada Escola Nova, que fazia concessões aos trabalhadores, dando-lhes condições de incipiente participação no seu processo de educação, como modo de manter o controle, apesar das diversas pressões sociais sofridas. Entendendo o sentido da Escola Nova, no espaço social, Gramsci (1991) propõe o modelo de escola unitária, através da qual se constituiriam as condições de derrubada paulatina da sociedade burguesa de modo eminentemente democrático, elaborado a partir da educação e do espaço escolar. Ou seja: a educação seria a possibilidade de construir uma sociedade diferenciada. Criticou veementemente a razão social da escola com o objetivo de profissionalizar, pois sua estrutura básica estava na preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e era vista como a nova proposta para o ensino italiano.

Concordando com a abordagem de Gramsci, no que se refere especificamente à escola no Brasil, reitero que, a este espaço pedagógico, por diversos processos sociais, foi atribuída a ação de, isolando a criança do mundo, do seu cotidiano, transmitir o saber formalizado. Essa atribuição construiu-se em decorrência da necessidade de garantir um lugar para os filhos enquanto os pais ocupavam-se em seu trabalho, ou para haver um lugar de prestígio para a “transmissão” do conhecimento, este todo sacralizado e inacessível senão por meio da educação formal. De uma forma de pensar tão simplificada remonta essa visão da escola como algo para além das fronteiras da vida. Um espaço reservado aos que podem freqüentá-la e, sobretudo, aos que conseguem progredir em seu interior.

No entanto, a concepção de escola descrita nesta intenção de pesquisa está organizada por parâmetros que visam à crítica aos modelos sociais

capitalistas. Penso em uma escola gerada por seus aspectos instituintes<sup>105</sup>, cuja gestão acontece democraticamente, com participação de todos os envolvidos na prática pedagógica. Um espaço onde os professores tenham oportunidade de restabelecer suas crenças, agindo de modo a planejar, mediar a produção do conhecimento sem estar alijado ou mesmo inibido com relação à linguagem. Enfim, um espaço-tempo onde se pratique uma pedagogia emancipatória, capaz de permitir que os sujeitos se tornem, efetivamente, críticos, com condições de propor alternativas para suas demandas. Para tanto, creio que um dos caminhos é redimensionar o trabalho dos profissionais da educação. Para desvelar esta escola, proponho compreender que a educação visa à integração do ser no mundo, disposto a lutar por suas condições de vida e pelas condições de vida buscadas para o seu grupo social. Visa, de igual modo, à criação das possibilidades deste ser tornar-se outro, melhor e mais comprometido com a coletividade. O objetivo principal da educação é a pessoa, o ser do estudante (e seu vir-a-ser, por conseqüência). Dessa forma, deve pressupor, a partir das atividades dos professores e dos estudantes, a busca da transformação social, o trabalho em prol da interação com a natureza e a garantia material de gerenciamento de sua própria vida.

Somente em uma escola assim acredito haver condições para a constituição da professoralidade da professora.

#### 4.1 A ESCOLA NO DISCURSO DAS PROFESSORAS

Escolhi entrevistar as professoras em seu lugar de trabalho ou estudo. Deste modo, estariam revestidas da condição de professora, impregnadas pelo fazer pedagógico. Desse lugar constituído simbolicamente, seus discursos estariam conectados à sua profissionalidade. Entendi que seria um elemento interveniente na pesquisa, pois as condições de produção de um discurso incluem

---

<sup>105</sup> Em referência a Castoriadis que afirmou existirem duas dimensões da sociedade: o instituído e o instituinte. "A sociedade só é como instituinte e instituída e que a instituição é inconcebível sem significação. (...) A instituição da sociedade é instituição do fazer social e do representar / dizer social". (1982, p. 405)

o lugar que o sujeito ocupa e a relação com seu interlocutor. Estes fatores afetam o discurso. Na escola, como em qualquer outro ambiente social, os sujeitos ocupam lugares, supõem-se participantes do grupo, interagem conforme os ambientes que são imaginários e seus discursos estão permeados por estes lugares.

Deste modo, com vistas a uma leitura dos discursos das entrevistadas, inseri-me, o quanto pude, em seu mundo social, em sua realidade, entendendo-a como um espaço-tempo histórico-social, e, a partir dela, elaborando minhas interpretações, igualmente interpretáveis. Pensei que entrevistar a professora em sua casa ou apenas no grupo de interlocução seria evitar que viessem à tona estes sentidos, que provêm do lugar que a professora se atribui quando está professora. Com certeza, estes argumentos estão relacionados a Bourdieu, sobretudo à noção de habitus, como os valores, o modo de vida, as compreensões, que se incorporaram no sujeito de tal modo a determinar seu modo de vida, suas percepções dos fatos, seu agir. O habitus, então, afigura-se como o conjunto do que foi apreendido do social e que permite aos sujeitos agirem, viverem, pensarem neste social, obedecendo ou subvertendo modelos (BOURDIEU;PASSERON, 1982). Por isto, as condições de produção são significativas, pois estabelecem as circunstâncias onde interagem os sujeitos, presentes em seus discursos.

Outro aspecto relevante a considerar é que, na contemporaneidade, as pessoas passam um imenso tempo em uma escola, se considerado o tempo total de suas vidas. É elaborada uma imagem de escola que influencia e ajuda a determinar cada historicidade. Apenas quando se torna possível refletir sobre esta influência (durante as entrevistas, por exemplo), analisando o discurso dos professores, um dos sujeitos da escola, percebe-se o quanto cada sujeito está constituído por este tempo de vida escolar. Os discursos das entrevistadas evidenciaram uma leitura do real, assentados nas percepções elaboradas em seu percurso como profissional. Ouvindo-as sobre suas posições discursivas quanto ao que seria a escola, enquanto ambiente do seu trabalho, observei diferenciadas abordagens: a escola como prolongamento da família, a escola como espaço-

tempo da produção do conhecimento, a escola como ambiente social e socializante, a escola como local do agir dos profissionais.

#### **4.1.1. A escola como um segundo local familiar**

Para falar da escola, algumas das interlocutoras da pesquisa reportaram-se à família. Apresentaram uma perspectiva de escola como a extensão do lar. Aparentemente natural, este discurso revela uma intencionalidade: mascarar as condições de profissionalidade da professora. Se, no Brasil, toda a primeira metade do século XX tinha na normalista o protótipo da professora, em decorrência, gerou-se a percepção popular de haver algo de similar entre a mulher e a professora, chegando a confundir-se a maternidade com a ação pedagógica escolar. Ser professora na escola parecia ser também mãe, tia, avó, prima, revelando que os arquétipos femininos confundiam-se na profissional. De tal sorte, que até bem poucos anos, era trivial chamar a professora de “tia”. Uma ação a isentar a profissional de sua profissionalidade. A “tia” não se compromete com a realidade social, econômica e política onde se insere a escola. Sua ação é cuidar e, se desejar, informar e educar para o social. Uma “tia” não necessita sequer salário relevante, pois, em sua condição, deve ser amparada por uma família, que a sustenta financeiramente. A condição de trabalhadora para a tia é ser funcionária do Estado, com ingresso na profissão por meio de um concurso que lhe dá estabilidade no emprego. O controle de seu trabalho é exercido por mecanismos funcionais: livro ponto, faltas justificadas, melhoria do salário conforme os cursos de qualificação realizados, embora estes não sejam obrigatórios, pois, não os realizando, a única perda é avanço no Plano de Carreira, este, de igual modo, um mecanismo de controle.

A normalista, a “tia” e a “funcionária” do Estado muito têm em comum em seus efeitos de sentidos. Partilham a idealização. Sua feminilidade é mais destacada do que sua professoralidade. Por serem mulheres, estão aptas a este trabalho de dar continuidade à família, zelando para manter os valores e perspectivas. Vale destacar que a família referendada é o modelo tradicional, uma célula social composta por pai, mãe, filhos, parentes próximos, enquanto se sabe

que, no país, aumentam diariamente, os índices de famílias organizadas por outros modelos que não o tradicional e os índices de famílias cujo sustento é garantido apenas pela mãe, sem a presença do pai.

Esta descrição de professora e de escola, muito evidenciada na literatura e na história pedagógica brasileira, ainda se revela no discurso das interlocutoras.

A escola pra mim, é que nem eu comparasse com uma família, que todos devem... se sentir bem... hum... que acontece o conhecimento, a convivência e aprendizagem... é... essa escola que eu trabalho, eu vejo ela assim como uma escola muito agradável, pelo fato de, o ambiente ser um ambiente diferente, de muitas outras escolas, e, tem muitas coisas que atraem os alunos, são coisas diferentes que os alunos se interessam. (PROFESSORA 01)

O uso da palavra “coisas” no final do discurso revela certa imprecisão. Esta palavra não tem um sentido determinado. É utilizada toda vez que não se encontra um vocábulo adequado, de modo a substituir qualquer significante e garantir a continuidade do discurso. Que “coisas” a escola oferece que a aproximam da família, enquanto lugar social? A professora 01 conclui que são “coisas” que interessam aos estudantes.

Em alguns outros discursos, as professoras ressaltam que não basta a escola ser a extensão da família, necessita ser a extensão da “família feliz”.

A escola enquanto lugar de trabalho, bom, a escola acho que é um segundo lar da criança né? Então, tudo que ela não faz em casa geralmente a gente, eles vêm e fazem na escola né? Ou, às vezes, não fazem, acham, que vão fazer né? hum... eu não sei o que te responder... (PROFESSORA 02)

Ao tentar imprimir um sentido para aquilo que hoje já não tem sentido, se consideradas as imagens tradicionais de família, a Professora nem sempre consegue ritmo no seu discurso. A escola é seu lugar de trabalho ou é um segundo lar para o estudante? Ou é ambos? Se for seu lugar de trabalho, precisam aparecer os aspectos que o configuram como local de produção, de um fazer. Entretanto, se é o segundo lar dos estudantes, faz-se obrigatório configurá-lo como lar. Se for local de trabalho e, por conseguinte, de conflito, pode ser um

lar, na perspectiva tradicional e idealizada? A professora não sabe como responder, sua lógica se questiona. O que é lar? O que é trabalho?

Uma escola pra mim, que eu penso assim, é o interesse, é um grupo de... de... de pessoas, de famílias né? ...que se reúnem, pra... pra... pra adquirir conhecimentos né? Conhecimentos do dia-a-dia, que é o que a gente trabalha com os alunos, assim... nas informações. A gente procura trabalhar bastante né? Informações, assim, que a gente... a gente recolhe com as visitas nas famílias sabe? E, às vezes, até uma informação de acontecimento que acontece com a família né? A gente sempre chega na sala de aula, geralmente, eles dão a iniciativa porque eles falam: “ai, professora esse fim-de-semana deu isso e isso... então, tu tem que levar aquele assunto um pouquinho adiante, para que você possa né? Ter a tua aula mais tranqüila, porque se não, pouco a pouco, eles puxam o beijo, daí então tu leva o assunto à frente... aí, eles, então, relatam um pouco, e fazem a conversa deles também... aí, então, eles ficam tranqüilos e tu podes trabalhar. (PROFESSORA 03)

Em muitos momentos, durante as entrevistas, eu me perguntava: por que é tão difícil descrever a escola como lugar de trabalho? Qual é o sentido da escola para as professoras? Destas questões, alimentadas a cada dia de visita à escola e de conversa com as interlocutoras da pesquisa, geraram-se várias possibilidades de compreensão:

a) a professora, por não se permitir o lugar de profissional, encontra no lar-escola, um conforto. Em um lugar assim, encontra espaço para continuar sendo a mãe, a mulher que não quer abandonar, simplesmente, em casa, como se ao sair de casa, abdicasse das funções que, no seu imaginário, são naturais para toda pessoa do sexo feminino;

b) enquanto a escola é lar-escola, no seu imaginário, não é necessário lutar por um melhor salário, por melhores condições de trabalho. Ao contrário, basta continuar sendo uma pessoa calma, bondosa, acessível, distante de conflitos e o trabalho não se torna desconfortável;

c) se a escola é lar-escola, a relação com estudantes passa a ser isenta de função do pai. No lugar suposto de “mãe”, a professora torna-se a que contemporiza, elabora os projetos, acompanha, acolhe. Cabe a outro,

normalmente à pessoa que ocupa o lugar de direção, denotar atitudes correspondentes à função de pai, como é vista na comunidade, e à lei. Esta sim é uma situação confortável. Realiza seu trabalho dentro dos limites da aula e tudo que exceder a estes limites é mediado por uma terceira pessoa, isentando a professora de enfrentar conflitos mais acirrados, mas sobre isto ela não se permite refletir, garantindo o lugar de apenas reproduzir um fazer, continuamente, quem sabe inovando em alguns momentos, desde que não gere modificações na seqüência, sem conflitos

Estas possibilidades de compreensão indicam, do modo geral, o quanto as professoras indissociam a escola e o lar, como uma espécie de elemento de conforto, amparo, sentido ao seu trabalho de professora-mãe ou parente próxima, diferenciadas das demais percepções da escola, embora se existam tentativas de associar o lar-escola e a imagem de escola como espaço-tempo da produção do conhecimento, lugar para socialização e lugar do trabalho dos profissionais da educação.

#### **4.1.2 A escola como o espaço-tempo da produção do conhecimento**

Uma outra escola revelada nos discursos apresenta evidências pragmáticas. Trata-se da escola cuja ação é fornecer instrumentos para a análise da realidade e para a ação. Um espaço-tempo onde os estudantes podem experimentar a reflexão como atividade coletiva. Assim procedendo, estarão aprendendo a ler e a analisar a realidade, o que exigirá curiosidade, observação e, conseqüentemente, crítica reconstrutiva. À escola, cabe o papel de educar o estudante para a leitura e para a interpretação da realidade. Para tanto, a realidade insere-se no currículo não como referência, como conteúdo obrigatório. Professora e estudante estarão em constante diálogo sobre o real, em acordo com as inúmeras fontes hoje disponíveis. Do diálogo, revigora-se uma abordagem mais consciente e abrangente dos fatos. Se a escola conseguir oportunizar situações de entendimento do real, o estudante tem condições de ação cidadã – objetivo primordial de uma educação que esteja em consonância com a época atual. Considerando o diálogo, referindo-se à atividade dos coordenadores da

aplicação de seu método de alfabetização no Brasil, na década de 1960, época de teorizações no campo escolar como um espaço de educação política também, Paulo Freire, se pronunciou:

A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude – e ao mesmo tempo tão velha – a do diálogo, que, no entanto, no nos faltou no tipo de formação que tivemos que analisamos (...). Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação” Exatamente porque sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. (1994, p. 123)

Acredito no diálogo como a evidência da linguagem, esta que é, sem dúvidas, o meio onde ocorre a produção do conhecimento. Portanto, pensar aula é pensar no diálogo, na relação eu-tu.

A escola revelada nos discursos está como a redentora de todas as mazelas sociais, está consciente de seu papel social de produzir conhecimento. Obviamente, ao referir-se a esta ação, cada professora utiliza uma expressão que evidencia suas concepções quanto a tendências ou paradigmas orientadores de seu trabalho, mesmo sem ser objeto de reflexão. Tal é o grau de ingenuidade quanto a este aspecto, a ponto de encontrar-se nos discursos diversas menções a parâmetros teóricos, muitas vezes, contraditórios entre si. Com isto, percebeu-se não haver processos reflexivos quanto à teoria que embasa o fazer pedagógico.

É uma escola um pouco diferente eu acho, porque, a clientela dos nossos alunos né? São bastante carentes, têm bastantes problemas de desestruturação familiar e... tudo isso né? Mas no geral assim... a gente dispõe do material necessário, nesse sentido não falta nada. Escola é um lugar onde... onde se trocam aprendizagens, onde se produz conhecimento... onde, sei lá, afetividade, essa parte emocional aparece bastante também.... (PROFESSORA 04)

A professora fala em “troca de aprendizagens”. É possível “trocar-se” aprendizagens? Os professores entregam a sua aprendizagem e tomam para si a do estudante, ou seria entre os estudantes a troca? Em seguida, ela relaciona esta ação de trocar com produção de conhecimento. Contraditórias, as duas descrições de como se processa o aprender ficam descoladas de qualquer

fundamentação teórica. Quais processos reflexivos sustentam o fazer pedagógico, afinal, neste caso? Se não há resposta para a pergunta, rapidamente, questiona-se: que trabalho de produção do conhecimento esta professora propõe descolado de uma teoria que o embase?

E, neste ritmo, encontram-se outras argumentações: “Uma escola é um espaço onde a criança busca o saber, é o espaço onde o ser humano se aperfeiçoa para vida, se prepara para o mundo de trabalho e em especial para a vida” (PROFESSORA 05). De maneira semelhante apresenta-se o seguinte discurso: “Uma escola pra mim é o local, que deve estar aberto para todos, não só para alguns né? Então eu acho que todos têm o direito, e até um certo dever de ir e estar na escola” (PROFESSORA 06). Em ambos os discursos, as professoras evidenciaram entender a escola pragmaticamente: o lugar de transformação do ser humano, onde as portas estão abertas a todos para que se tornem cidadãos aptos. Embora a descrição do fazer escolar seja diferente do anterior, as afirmações, aparentemente intuitivas, parecem reproduzir discursos há muito ouvidos e não respondem diretamente à questão que fiz, como entrevistadora: “o que é uma escola para você, enquanto lugar de trabalho?” Talvez na impossibilidade de atribuir-se o lugar de trabalhadora, a professora responde superficialmente e encontra, em seu próprio discurso, alguma resposta.

No discurso seguinte, um outro encaminhamento na argumentação:

Uma escola é uma instituição, pelo que a gente estudou, também né? É um lugar previamente organizado, didaticamente construído para que haja a educação. É um ambiente estruturado para a educação. Eu acredito que é um espaço que oferece para os alunos ã... certos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades que elas não encontrariam fora da escola devido às dificuldades financeiras e carências que estas crianças se encontram. Os alunos de nossa escola são assim... de baixa renda. São alunos assim que se enquadrariam em um risco social, estão mais vulneráveis. São alunos que passam todo o tipo de carências, carências econômicas, afetivas. Em vez de estarem na rua, eles estão dentro da escola, envolvidos em atividades o dia todo. São atividades saudáveis para o desenvolvimento e até para uma futura oportunidade na vida e para poder, vamos dizer hoje na sociedade econômica eles vão poder competir de maneira igual com crianças que tiveram isto proporcionado pelos pais, né? E aqui o Estado está proporcionando o que os pais não podem. (PROFESSORA 06)

Quem sabe com o intuito de se justificar ou de um maior sentido ao seu fazer, ou ainda indicar seus estudos, a Professora 06 argumentou com base nas condições dos estudantes, ao responder sobre o que era a escola. Centrou seus argumentos mais nos estudantes que no ambiente escolar, revelando-se preocupada com as condições de vida da comunidade. Em seu discurso refere-se à pobreza material e social das famílias, um problema para o qual ela assinala uma solução: a frequência à escola. Este benefício, o de ter uma escola que pode apontar alternativas à miserabilidade, é justificado como um favorecimento do Estado. Obviamente, a professora refere-se ao Estado de bem-estar social, uma espécie de Estado que existiu em um momento do capitalismo. Alguns professores, em algumas situações, não associam os fatos, não referindo ao fato de que, no caso brasileiro, especificamente, ao longo de sua história, de maneira oscilante, o Estado desempenhou papel secundário, pois esteve a mercê de políticas estrangeiras copiadas para o país, agindo com pouca atenção relativamente às políticas sociais brasileiras. Se, durante o período colonial e o início da República, o Estado brasileiro era instrumento de políticas externas, no período de 1950 a 1960, porém, vai assumir papel preponderante na ação social, embalado pelo ideal da industrialização, da modernização rápida, comandando, junto com as grandes empresas oligopólicas internacionais, o cenário econômico no país, definindo favores e formas de acumulação.

Durante a expansão econômica e social do Brasil, nas últimas décadas do século passado, o Estado, em uma perspectiva neoliberal, não aumentou sua propriedade sobre os meios de produção e, através da empresa pública, procurou acompanhar o crescimento econômico. É possível observar, lendo sobre a história da época, que, a partir da crescente internacionalização, gerou-se a idéia de que trabalhando e estudando se garantiria a ascensão social. Wood (2003) afirma que o capital precisa do Estado para garantir a acumulação e, ainda que se fale em declínio do Estado, não há evidências de que o capital globalizado encontrou outros instrumentos para manter a ordem.

O que está em crise, sobretudo, e exige reajustamento do Estado é a forma como este regula o social, pois o modelo ainda é a intervenção na economia e a

planificação (FRIGOTTO, 2003). O modelo de Estado que privilegia políticas públicas com o intuito de favorecer a socialização não é mais aceito. Como decorrência, o mercado torna-se principal articulador da vida econômica, política e social, um modelo, além de ser exemplo de liberdade e qualidade. Quanto a estas temáticas, Gentili (1998) constata que a ascensão, consolidação e clara hegemonia das direitas neoliberais e neoconservadoras em perspectivas mundiais, a particular expressão política da terceira revolução industrial na economia caracterizam a atualidade. Afirma, ainda, que, a partir da terceira revolução industrial, a concentração econômica, a globalização e a fragmentação regional progressiva, a centralização e a concentração do poder, a cristalização, a dualização e a marginalização social das maiorias e de processos políticos particulares, porém, homogeneizadores, se fizeram sentir.

Ferraro (1999) contribui ao relatar que o neoliberalismo, desde que surgiu, no período entre-guerras, rejeita qualquer tipo de coletivismo. O neoliberalismo está alicerçado no mecanismo de preços, nos contratos estabelecidos por indivíduos livres dentro da livre concorrência e com a propriedade individual. Segundo Ferraro (1999), o período neoliberal é resultado de uma longa crise no mundo capitalista e de desgaste do ideário liberal, representando, por um lado, a reação contra as novas concepções e propostas de planejamento econômico e contra as políticas de bem-estar social, impulsionando a expansão industrial do século XX. Para Wood:

O capitalismo já não dá a impressão de que possa sustentar certos benefícios máximos pelo crescimento econômico proporcional, que agora parece contar mais e mais com a simples redistribuição da riqueza em favor dos ricos, aumentando as desigualdades, dentro e entre as economias nacionais, que contam com a ajuda do Estado neoliberal. (2003, p. 17)

Conforme a autora, esta é uma das principais contradições da atual economia mundial, centrada na globalização do trabalho e do capital. A política neoliberal, filosofia que orienta a globalização, iniciou-se pela expansão em países com tradição política social-democrata ou voltada para a constituição do Estado do bem-estar social, passando a dismantelar esta política e mostrando

que não precisa da modalidade de Estado, considerando-a um obstáculo até. Da mesma forma, o neoliberalismo buscou a desregulamentação, descentralização e privatização. Os direitos e prerrogativas oriundos das conquistas populares são convertidos em bens ou serviços disponibilizados no mercado. Trata-se de estratégias a afetar os planos econômico-social, ético-político, cultural e educacional. Nos países periféricos, entretanto, o Estado do bem-estar social foi incipiente e o neoliberalismo teve maior impacto.

Paralelamente ao declínio do Estado, surgem instituições cujo papel é gerenciar políticas públicas, em função das condições econômicas: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas... Estas instituições realizam o trabalho de estabelecer referências para a educação como a forma de preparar-se, colocar-se e manter-se no mercado de trabalho. A educação passa a ser ofertada como o caminho para quem almeja trabalho mais bem remunerado, deixando de ser política pública e passando a ser responsabilidade individual. As evidências sociais na atualidade denotam um Estado, após o Estado do bem-estar social, cujas características básicas são:

- de provedor passou a regulador;
- promove a expansão da área social como *locus* para obtenção de lucros;
- desprovido de apego ao moral, gerando uma nova economia moral;
- torna os cidadãos consumidores ativos.

É um Estado que não tem como objetivos primordiais as políticas sociais, entre elas, a educação. Os espaços democráticos, garantidores de condições de lutas pelas políticas públicas e geradores de melhores condições de vida, há muito não se fazem sentir no país. A democracia constitui-se em uma organização do poder social no espaço público inseparável da estrutura econômico-social sobre a qual este poder repousa. Desde o povo grego, a democracia é um sonho renovadamente perseguido. A questão é: qual

democracia se deseja? Para Wood (2003), o capitalismo é adverso e incompatível com a democracia. Democracia passa a ser sinônimo de socialismo, o desafio ao governo de classe e conclui: “um capitalismo humano, ‘social’, verdadeiramente democrático e eqüitativo é mais irreal e utópico que o socialismo” (WOOD, 2003, p.08). O Brasil, por sua vez, não possui tradição democrática, mas uma divisão social oscilante entre a carência e o privilégio, bloqueando o advento da democracia.

O Estado, na verdade, não está beneficiando o estudante ao proporcionar-lhe qualidade de educação. Está apenas cumprindo seu papel, realizando a tarefa que lhe cabe: garantir que todos tenham acesso à educação, com escolas e professores preparados para esta ação.

Deste modo, os argumentos das professoras sobre a escola como espaço-tempo para a produção do conhecimento, parecem não denotar sustentação teórica suficiente para evidenciar qual conhecimento e como acontece, e confundem a produção do conhecimento como um benefício do cidadão, supondo viver em um contexto democrático. Contribuem para o entendimento destes argumentos os discursos relativos à escola como instituição socializadora.

#### **4.1.3. A escola como espaço-tempo social e socializante**

Os processos socializadores que a escola propõe também foram destacados nas entrevistas. Ficou evidenciado que à escola cabe educar e garantir a convivência em parâmetros aceitos, mediante os valores considerados dignos na comunidade onde está inserida. O estudante freqüenta a escola, nesta perspectiva, não apenas para a produção do conhecimento, para tornar-se apto a viver com os outros.

Escola é um espaço-tempo para o encontro e a socialização de saberes. Nele, cotidianamente, encontram-se pessoas, trazendo consigo seus saberes, alegrias, subjetividades e interagindo, partilhando e estabelecendo novos sentidos e saberes com outras pessoas, que igualmente têm seus modos de agir e pensar.

A escola é vida, encontro entre cidadãos – advindos de culturas plurais – tendo em comum uma intencionalidade: produzir conhecimentos: “(suspiro) Uma escola enquanto lugar de trabalho... eu acho que é uma união, entre professores... eu acho que uma escola é feita por professores, pela família, e pelos estudantes que... que nela estudam” (PROFESSORA 19). Em suma, é o espaço da convivência e da produção. O desafio ético da escola é tornar-se compreensível por todos, o que revela (e acaba por exigir) uma opção política que está na base dos currículos e da constituição dos espaços de aula. Somam-se, no espaço escolar, os saberes trazidos pelos sujeitos, a prática da linguagem, o desejo de aprender. É por isto que a escola precisa superar seus limites: deixar de ser um espaço restritivo e tornar-se um espaço libertador, possibilitando condições de partilhar conhecimentos, produzir história.

Destaca-se, ainda, que, na escola, os sujeitos estão em constante inter-relação, com suas diferentes experiências e saberes, expectativas, esperanças e desejos, subjetividades, sentidos e modos de agir. Uma compreensão de como funciona este espaço-tempo é perceber as manifestações dos sujeitos em seus cotidianos, nas relações e como concebem e produzem o conhecimento. Neste ambiente, há, ou deveria haver, condições para a reconstrução do pensamento e da linguagem nas suas mais diversas expressões. Resulta um processo de educação repleto de possibilidades criativas, permitindo a interação entre vida cultural e social, em relações intersubjetivas, mediadas pela linguagem. Uma escola priorizando a ação criadora, envolvendo as manifestações do sujeito em seu cotidiano. No discurso da Professora 15: “Pra mim escola pra mim é... é lugar de interação social né? É um espaço aa... pedagógico onde que se constituem sujeitos”. Embora com insegurança, marcada pelas interrupções e pelas indagações, a Professora parece relacionar o espaço-tempo da escola e a interação social, atribuindo à educação, uma finalidade: a constituição dos sujeitos. Esta argumentação também se evidencia no discurso seguinte:

Bem, é um convívio social né? (risos) Primeiro lugar, é um convívio social onde tem diferentes faixas etárias, e é uma organização né? Então, dentro dessa organização, a gente tem que se adequar, e... também... tem normas a cumprir, tem coisas, mas também tem a

liberdade, e viver bem dentro de uma sociedade, em primeiro lugar é isso. (PROFESSORA 14)

A justificativa, por vezes, não advém do realizado, advém dos fatores organizacionais da escola. A mesma professora fez referência à escola de tempo integral<sup>106</sup>:

Trabalhei... diversas, muito tempo, sou professora há 33 anos (risos)... é... 33 anos. Esta escola é ótima! Eu gostei de trabalhar aqui, porque ela é... é tempo integral né? Então, tu ta com o aluno o dia todo apesar de que eu trabalho 20h, mas a gente nota que a criança fica o dia todo aqui. Então, ele tem uma continuidade no outro turno da aula que a gente deu anteriormente, sempre... não só da aula como também das oficinas de trabalhos e coisa... eles vêm a desenvolver mais, e são crianças carentes mesmo, bem afetivamente não só economicamente, mas afetivamente também né? (PROFESSORA 14)

Associadas as duas finalidades da escola, qual a profissionalidade da professora? Se conviver e aprender estão associados, como deve proceder a professora? Garantir a prioridade do aprender sobre o conviver?

Um lugar onde se constrói saberes, um lugar onde se constrói saber, e eu acredito que é nesse lugar que se formam, que se constrói as pessoas também. A mentalidade delas eu acho que também, muda nesse lugar porque, caminhada acadêmica também é assim, as pessoas se constroem nesse tempo que estão na escola, e eu acho que escola pra mim é isso.

Entrevistadora – Qual a relação entre escola e conhecimento?

(3 seg) Tudo! É um lugar onde a gente se constrói, onde se multiplicam. Onde você, também, acaba criando novos conhecimentos a partir dos que você convive. (PROFESSORA 08)

Neste discurso, a Professora, mais uma vez, atrela conhecimento e convivência, intuindo sobre a relação entre convivência e produção do conhecimento, que ela chama construção do conhecimento, e associa o construir conhecimento e o construir-se, mas imprecisamente. O SD a denotar a imprecisão é “acaba criando novos conhecimentos” (SD 08): constrói ou cria? São diferentes ou o sentido é o mesmo? A Professora, utilizando os vocábulos sem

<sup>106</sup> É um modelo de escola-piloto no sistema estadual do Rio Grande do Sul, que garante aos estudantes aula em dois turnos, sendo um destinado ao estudo com base no currículo e outro, para atividades complementares sob a forma de oficinas.

seus entendimentos, não diferencia, usa-os como sinônimos, como se sinônimos existissem.

Escola pra mim, eu vejo como um espaço na sociedade, um microsistema da sociedade, aonde ela precisa ser de forma organizada, planejada, estruturada, hoje, posso, devido à inclusão... posso dizer arquitetônica e atitudinal, para receber esses seres da sociedade... sendo que a sociedade hoje, ela se apresenta, ela sempre se apresentou e hoje a recém que está sendo mais vista, como, com seres diferentes. E a escola precisa, hoje, então, estar mais preparada para receber esses alunos, estar mais voltada a... à realidade da sociedade, que, muitas vezes, eu já me questionei... a sociedade está para a escola ou a escola está para a sociedade. E ao mesmo tempo me veio uma resposta: me parece que a escola está velha para a sociedade. (PROFESSORA 11)

A Professora inicia também relacionando o social e a escola, porém, identifica referências de abordagem. Atribui à escola características para estar em acordo com a sociedade. A inclusão é elemento diferenciador da escola atual. Entretanto, atenta a um assunto específico: mais que incluir estudantes, está preocupada em saber qual a relação de inclusão, entre a escola e o social? Ao perguntar-se sobre esta relação de inclusão acaba perguntando-se sobre as finalidades da escola no social. A diferença evidente entre este discurso e os anteriores são as evidências de reflexão: a professora reflete sobre suas próprias percepções de escola. Não reproduz discursos de outros, cria seu próprio discurso, com base nas reflexões que elabora sobre a escola, sobre a inclusão e sobre o seu fazer profissional.

Em todos os discursos coletados, de algum modo, a escola é como um ambiente social. Isto reitera o quanto há um lugar cultural atribuído ao ambiente escolar no qual se amparam quaisquer pressuposições quanto ao que cada pessoa se torna, uma vez tendo freqüentado esta instituição. As respostas que cada um tem para as perguntas do que é, quem pensa que é, como se sente e percebe a si relacionam-se com a educação recebida, porque esta é considerada um valor em si, que não é indiferente para o sujeito ter ou não, e porque a educação é, sem dúvida nenhuma, um enriquecimento da subjetividade que dá certo poder sobre a ação (SACRISTÁN, 1999, p. 40).

Uma vez originário da escola, o sujeito se torna evidência da experiência. Tanto é que, em grupos, ouve-se, periodicamente, alguém diferenciar os comportamentos mediante a origem escolar, denotando que a educação escolarizada é capaz de tornar os sujeitos semelhantes ou distanciados socialmente, como um critério de ordenação social implicitado no fazer pedagógico (SACRISTÁN, 1999, p. 41). Com isto, o agir pedagógico acaba por incidir na estruturação dos sujeitos individualmente e destes em seus grupos sociais. De modo igual, é matriz para o campo educacional atual e este para o futuro, em uma movimentação contínua, na qual não se indissociam facilmente. Sujeitos, educação, social e escola, passam a imbricar-se.

#### **4.1.4 A escola como espaço-tempo do trabalho dos professores**

Em vários momentos deste texto, destaco a compreensão da escola como o lugar do trabalho dos professores, um espaço-tempo de produção da prática pedagógica. Passo a analisar fragmentos de discursos que destacam estes sentidos, corroborando a concepção de que a escola é o lugar por excelência para que aconteça a aula.

Ah! Essa escola é... pra mim, além de meu lugar de ter trabalho né? é... é... também de realização pessoal, que eu sempre só... gostei né? da atividade de... de ajudar né? de ensinar, e agora eu estou conseguindo né? Aqui nesta escola. E a escola é o lugar aonde as crianças vêm para aprender né? pra... pra... não só aprender, também nos ensinam bastante né? mas é o lugar onde conseguem realizar melhor seu aprendizado no caso. Esta... é, é uma escola, daria pra dizer completa né? porque ela tem ensino integral né? e, assim oh..., desde as crianças aprendem em sala de aulas e aprendem em oficinas, e levam muita coisa rica né? pra vida deles, e... e também assim oh..., uma escola que não... dá pra dizer... não falta nada... material didático, tem tudo, né? não é uma coisa assim que o professor tem que estar trazendo de casa, ou pedindo pras crianças, que tragam pra trabalhar, eles têm tudo... a escola oferece tudo né? é, então, não tem assim, até não pode pedir nada, né? então, é bom de trabalhar aqui, muito bom, né? O ambiente é acolhedor sempre né? As crianças são simples né? Também são de famílias também humildes né? Mas assim, são fáceis de lidar, não têm assim, aceitam a gente né? o que o professor traz, né? e eles também trazem bastantes coisas deles né? que nós, também, não é da realidade da gente, né? (PROFESSORA 12)

A Professora realça as vantagens da escola, a infra-estrutura, as descrições dos estudantes. Demonstra sentir-se bem no ambiente escolar e reconhecê-lo como de boa qualidade. Contudo, o seu discurso, inicialmente, está bloqueado, é necessário refazer a pergunta. Depois, torna-se prolixo, recorrendo a marcas coloquiais de linguagem, a intervalos, a repetições. Denota não ter segurança quanto ao que diz, por que diz, e quanto, principalmente, à veracidade do que afirma. Estaria criando uma imagem fictícia do real com o intuito de escamotear as verdadeiras condições de seu trabalho ou nem sequer consegue perceber as condições materiais que sustentam seu trabalho? A escola é idealizada, tem todo o material exigido, os estudantes são dóceis, embora provenientes de famílias humildes. Descarta a marginalização social e exalta bem-estar.

Bom, uma escola, para mim, é um local da onde também eu tiro, é claro, meu sustento. Mas é um local que me proporciona uma satisfação pessoal, no sentido de que eu posso colaborar para fazer esse mundo um pouquinho diferente, plantar uma sementinha que, amanhã, trará frutos diferentes do sujeito que nós temos hoje, resultado de um mundo muito capitalista, muito instrumentalista. Então, eu tenho esse objetivo, eu acredito na educação, no comprometimento do ser humano com outro ser humano. (PROFESSORA 13)

Diferentemente destas duas entrevistas, houve uma situação indicadora da dificuldade de uma professora elaborar discursivamente sua concepção de escola.

Entrevistadora – Você trabalha em uma escola. O que é uma escola para você? (silêncio).

Entrevistadora – Ou melhor, o que é essa escola para você?

O que é essa escola pra mim? (3 seg) humm.. tô pensando o por quê.

Entrevistadora – Fica à vontade, não tem problema.

Eu amo esta escola, tanto é né?... que a gente recebeu todos esses prêmios e gosto muito de trabalhar por causa da criatividade que a gente desenvolve, né?... com as crianças, é... nossa vida! No geral, no geral, segunda escola melhor do Estado.

Entrevistadora – Sempre trabalhou aqui?

Sim.

Entrevistadora – Há quantos anos?

10 anos. (PROFESSORA 15)

O que é a escola para a Professora? Um lugar de trabalho? Qual o sentido do prêmio recebido pela escola? O prêmio representa mais que seu trabalho? Foi um discurso preocupante em termos de sentidos sobre a instituição capaz de localizar quem é a professora e qual seu trabalho, pois são elementos interligados.

Analisando as palavras utilizadas e o modo como as professoras criam seu discurso, observam-se muitas propriedades da Pedagogia Tradicional. Embora já tenha feito referências a esta Pedagogia, em nota de rodapé anterior, devido à sua impregnação no cenário educacional brasileiro, reitero que tradicional aqui se refere à teoria divulgada por Herbart, no século XVIII, ao propor uma educação cujo pressuposto era a instrução, a psicologização, a formação do caráter em consonância com a instrução. Trata-se de uma pedagogia e de uma escola útil, responsável pela “formação” de homens pensantes. Este modelo assenta sua ação pedagógica na inculcação de determinados padrões e práticas comportamentais. Parte do pressuposto que existem duas classes sociais: a que detém e controla os meios de produção e a classe trabalhadora. Esta é impedida de perceber a sua condição de subserviência por fatores e idéias que lhe são inculcadas por aquela. Por mais que os mecanismos pedagógicos dissimulem a divisão em classes e categorias sociais, o objetivo aparente passa a ser a busca da igualdade social e a manutenção de estruturas sociais de produção. Percebe-se a tentativa até na legislação educacional, na medida em que suas prerrogativas atêm-se aos ditames dos dirigentes: controle do tempo, das pessoas, das ações, a vigilância contínua. Deste modo, a escola constitui-se em uma instituição disciplinar, o que gera a exclusão ao realizar reprovação e evasão. E, para marcar uma crença: excluir da escola é contribuir para excluir parcialmente da humanidade. Daí porque se afirma que este é o modelo de escola vigente na história da educação brasileira. Para comprovar, basta lembrar das escolas dos anos 1930 e 1940, cuja aprendizagem era alicerçada na transmissão de informações e na avaliação contínua (a valorização das chamadas sabatinas). Tais escolas, normalmente tuteladas por uma entidade confessional ou privada, mesmo apesar das divulgadas idéias escolanovistas

(contrárias ao modelo tradicional) mantiveram-se alheias às novas modalidades pedagógicas.

Percebi, ainda, analisando os discursos, referências a uma escola diferente, mais apta, em acordo com as concepções de educação, conhecimento e aula, condizentes com as prerrogativas educacionais. Que escola seria esta? Uma construção coletiva, um espaço-tempo para a participação de todos, onde professores e estudantes constituam-se sujeitos, eternos aprendizes, produzindo conhecimentos provisórios, fruto do consenso, do diálogo, das diferenças. Uma escola inclusiva por excelência, incentivando a cidadania como ação contínua, a liberdade, a autonomia, a crítica, o respeito às diversidades como valor, com práticas sistematizadas, porém criativas. Uma escola que priorize a constituição permanente do sujeito, seja espaço para o encontro entre diferentes historicidades e propicie o confronto comunicativo, permitindo novos sentidos aos saberes, inclusive o científico. Um espaço que não privilegie o mero repasse de informação, que perceba a linguagem como fator de reconhecimento e valorização dos indivíduos em sua singularidade, comunicando e possibilitando o consenso de saberes. Uma escola voltada para o humano, o que exige educação com qualidade formal (domínio dos meios de produção do conhecimento em diferentes situações) e qualidade política (possibilidade de o sujeito se fazer e produzir, coletivamente, historicidades).

É uma proposta em acordo com o século XXI, uma época exigente de funções especializadas, agilidade nas ações e nos pensamentos, crítica e iniciativa em relação às estruturas. A essa escola cabe a crítica e o questionamento do conhecer. A singularização dos sujeitos dá-se a partir, sobretudo, das diferenças de sentidos, permitindo a liberdade de querer e de decidir aonde ir, o que pensar, pesquisar. Em suma, as escolhas das possibilidades na infinidade de caminhos que ora se apresentam. Um dos elementos mais difíceis nesta perspectiva é atribuir sentido à cultura no tempo e no espaço da escola, tornando-a não um conteúdo, uma vivência. O tempo é uma categoria abstrata, subjetiva e atém-se às relações e às percepções, embora seja medível. O espaço constitui-se a partir das demandas das relações sociais, é

instituinte na comunidade escolar. Pensando assim, elimina-se a idéia de um tempo, um espaço para todas as escolas. Ao contrário, a escola precisa ser vista como um espaço de produção de conhecimentos, cuja eficiência está justamente no tempo disponibilizado. Um ano letivo de tal modo concebido deixa de ser duzentos dias e oitocentas horas e passa a ser tempo e espaço para a discussão, a interlocução, a produção, para ações solidárias e comunitárias, para a prática da cidadania, objetivo final de uma escola em acordo com as demandas da época. Por fim, a escola dispõe-se à constante avaliação, verificação das práticas pedagógicas, verificação da práxis, percepção do social criticamente, prevendo o engajamento em ações sociais, produção de conhecimentos e mudanças. Estes quesitos podem ser indicativos da utilidade social da instituição. Entretanto, esta escola está ainda no plano das idealizações, do utópico.

Reitero que os elementos definidores da instituição social incluem os aspectos materiais e apresentam-se nos discursos, na prática. Com certeza, muitos modelos interagem atualmente. No entanto, ainda é perceptível, nos discursos, a primazia do modelo tradicional. Superá-lo é a tarefa de todos, engajados em uma proposta educacional legítima porque pensada no coletivo da comunidade escolar.

Por isto, em uma época de mutações contínuas, ocasionadas pelos avanços tecnológicos, pela economia globalizada e pelas mudanças culturais (entre elas, o individualismo crescente e a ocupação, cada vez mais expressiva, dos espaços sociais pelas mulheres), urge uma escola capaz de acompanhar as evoluções e propor uma vida emancipada e em acordo com valores e princípios que privilegiam a ética e prática cidadã. Embora utilizando vocábulos próprios da psicopedagogia, a Professora 10 consegue elaborar uma resposta que associe o sentido do trabalho dos professores, o lugar e a interação social:

Enquanto lugar de trabalho, pra mim a escola, é o lugar onde eu encontro, principalmente, o sujeito de relação, né? é nesse... é nesse lugar que eu tenho essa possibilidade, essa oportunidade de interagir com o sujeito, e, acima de tudo, a questão da apren... do aprender né? e de me colocar neste lugar enquanto aprendiz, me relacionando também com o aprendente que é o, que é o educando né? Então, acho que,

principalmente, escola pra mim é um lugar assim de excelência... assim, da relação entre as pessoas e, um lugar de aprendizagem, sobretudo. (PROFESSORA 10)

A Professora 10 exalta sentido da escola enquanto local de interação de diferentes culturas, garantindo a produção do conhecimento com base nos saberes próprios da sua historicidade. Neste espaço-tempo, à professora cabe coordenar a interação, a prática da linguagem, de modo a garantir as condições para a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Pareceu-me o sentido mais real e verdadeiro de escola.

De modo geral, percebi dificuldades de as professoras, durante seu discurso, estabelecerem relações aproximativas entre a sua profissionalidade, a incipiente professoralidade (ainda um vir-a-ser, dadas exatamente estas dificuldades aqui expressas), seu trabalho e a escola. Não são dificuldades por omissão, mas por ingenuidade, um estágio anterior à reflexão. No próximo capítulo, evidencio melhor estas afirmações, uma vez que analiso os discursos em sua verticalidade, os deslizamentos de sentidos, as metaforizações, o imbricamento de relações semânticas no interior do discurso de uma mesma professora. Com este procedimento, penso comprovar muitas das possibilidades interpretativas até agora apresentadas no texto, com base nas formações discursivas e formações ideológicas selecionadas nos discursos.

## **CAPÍTULO 5 ANÁLISE DO DISCURSO DA PROFESSORA: FORMAÇÕES DISCURSIVAS E FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS**

Considereei significativa para a busca das posições discursivas da professora dos anos iniciais, uma análise dos sentidos que evidencia em seu discurso, estabelecendo relações entre as formações discursivas e as formações ideológicas. Constitui-se em uma abordagem verticalizada do discurso, no todo produzido na entrevista, diferentemente da abordagem horizontalizada que procedi nos capítulos anteriores, situando as respostas conforme a questão feita. Para tanto, retomo alguns discursos, repetindo-os, porém, quanto às suas formações e acrescento outros. Creio que, com este procedimento, se poderá perceber como a professora organiza e sustenta seu discurso, além de identificar os movimentos discursivos no interior de cada entrevista. Para tanto, parti do pressuposto que os sentidos circulam, podem estar no interior de uma FD e evidenciam-se, no interior de uma FI. Desvelá-los, interpretá-los é reconstruir este movimento, suas contradições.

Para organizar o texto, selecionei as categorias orientadoras de cada questão, em acordo com o quadro já esboçado na descrição metodológica, no capítulo 02, e selecionei apenas algumas entrevistas, pois nem todas apresentam os elementos para tal compreensão. As categorias selecionadas para orientar a análise foram: escola, trabalho, profissionalidade: ser professora, salário, educação. Resolvi encaminhar a análise sem divisões em subitens de modo a mostrar como as professoras indissociam, em seus discursos, estas categorias. A indissociação, como se pode ver no texto, revela muito da profissional e de suas percepções quanto a si própria.

Nas análises das entrevistas, analisei também a pergunta, pois, como a entrevista não era formalizada, muitas vezes, havia variação na pergunta, na seleção das palavras, o que pode ter contribuído, muitas vezes, para a elaboração do discurso.

Selecionei, inicialmente, a entrevista da Professora 18.

Perguntei-lhe: “Você trabalha em uma escola. O que é a escola enquanto lugar de trabalho?” A pergunta exigia uma resposta do tipo conceitual. A locução pronominal do tipo interrogativa, bastante objetiva, interpelava a interlocutora: “o que é?”

Entretanto, a professora subjetiva a resposta, com um romantismo exacerbado.

Escola enquanto lugar de trabalho... pra mim é uma troca constante de... de... de informações, de vivências, de experiências. Tudo aquilo que... que eu vivo diariamente, na minha vida, porque praticamente minha vida inteira foi vivida dentro de uma escola. Então, eu acho que é o dia-a-dia pra mim, é o meu... é o meu respirar, é o meu viver, é o meu trocar idéias com as minhas colegas, é o aprender junto com os meus estudantes como professora. (PROFESSORA 18)

A seqüência discursiva SD18a<sup>107</sup> “... é o meu respirar, é o meu viver, é o meu trocar idéias com as minhas colegas, é o aprender junto com os meus estudantes como professora” evidencia o romantismo. A escola não está perpassada por intencionalidades, não é um ambiente de conflitos. É parte da professora.

Poder-se-ia considerar ingenuidade apenas. Prefiro pensar em resistência. Um sentido deslocado para não revelar o real: a professora não reflete sobre a escola, considerando-a ambiente de conflitos, porque fazê-lo seria comprometer-se com a busca de alternativas para os conflitos. Então, se omite, com um discurso poético. Esta é a característica de sua resistência. Já se entendeu

resistência como contraposição a determinada situação, de tal modo a ponto de lutar para mudá-la. Como exemplo de resistências, no Brasil, posso citar os movimentos estudantis (décadas de 1970 a 1990), as greves dos professores (décadas de 1980 a 1990). Outra resistência pode ser esta: acomodar-se à situação, não reagir, deixando-se levar pelas situações.

O romantismo, por sua vez, indica a crença em uma missão, algo para além de suas potencialidades. É uma mistura de missão, vocação e desejo de reconhecimento pelo social. O romantismo continua referente à pergunta: “Qual o sentido de ser professora para você?” A resposta:

Assim, como eu já disse, é o meu dia-a-dia, é a minha vida inteira, só que, penso que agora assim... é um constante desafio, cada dia. Não é mais anh... acho que como era... Pra mim, cada dia é uma novidade. Cada dia é um transformar é um viver. A cada ano os estudantes estão sendo diferentes, e isso é muito bom, essa carga de diferença que eles, que a gente, trabalha e, ahn... mas, acima de tudo, eu vejo bastante o ser professora hoje em dia com muito desafio e com muita pesquisa. Professor que não pesquisa, que não vai atrás, que espera as coisas sentado, não pode ser professor. (PROFESSORA 18)

É latente uma personificação do trabalho. O sujeito e o trabalho misturam-se, são um único ser. O trabalho ganha vida, torna-se ser. Sobre a personificação do trabalho, Antunes, inspirado em Mészáros, afirma que reduz a identidade do sujeito desse trabalho a suas funções produtivas fragmentam-se (2005 [a], p. 22).

Na questão referente ao salário, afirma: “Também, também, também estou satisfeita” (SD18b). Esta SD18b revela uma determinação em manter a demonstração de bem-estar no lugar que ocupa.

#### **Tabela 07 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 18**

Formações Discursivas evidenciadas nas Seqüências	Destaques lingüísticos	Formações Ideológicas lidas no discurso
---	------------------------	---

<sup>107</sup> SD é Seqüência Discursiva, 18 é o número que utilizo para substituir o nome real da professora e “a”, porque utilizarei outras seqüências discursivas.

Discursivas selecionadas		
“é o <u>meu</u> dia-a-dia” = FD18a	- referência marcante ao eu, um ser em evidência; - percepção individual do trabalho, evidenciando, sublinearmente, a individualidade do trabalho.	a) Sou professora, sou dedicada, obedeço às regras, logo, aproveito e sou feliz com o meu trabalho.  b) Eu sou auto-suficiente como trabalhadora
“é a <u>minha</u> vida inteira” = FD18b		
“pra <u>mim</u> cada dia é uma novidade” = FD18c		
“ <u>estou</u> satisfeita” = FD18d		

Fonte: FERREIRA, 2006, com trechos de entrevista com a Professora 18.

Como o discurso foi gravado, sem possibilidade de ser preparado, escrito, pensado, havia uma certa espontaneidade. Com certeza, a Professora 18 não refletiu profundamente sobre seus argumentos, acabando por evidenciar muito de si e pouco sobre os elementos indagados. Revelou um certo ostracismo: tudo gira em torno do seu “eu”, esquecendo-se que a escola é uma comunidade, o fazer de um mescla-se ao fazer do outro. Ao referir-se aos colegas, utilizou apenas a expressão: “é o meu trocar idéias com as minhas colegas” (SD18c). Quem troca necessariamente se envolve com o outro, pode ser apenas uma relação bancária. Perguntei-me: até que ponto a Professora sabe que denota se sentir individualizada em meio ao ambiente escolar? Teria ela percebido a escola diferenciadamente: como um local de muitos conflitos, da necessidade de exposição subjetiva de todos, da inter-relação contínua?

A Professora, mesmo que rapidamente, deixa entrever o quanto está afetada por um esvaziamento do coletivo. Desde que os professores tornaram-se funcionários, estão à mercê das políticas do Estado para a educação, seu trabalho tem sido “dar” aula e garantir que todos estejam na escola. Protegidos dentro desta ação que os impedem de refletir, de buscarem alternativas, de

engajarem-se em grupos, os profissionais vão vivendo dia após dia, alienando-se do real: um real marcado pelas desigualdades, pelo individualismo, pela falta de políticas sociais. Tornam-se feitores de algo que, em si, é impossível: “dar conhecimento a alguém”. Na impossibilidade, perdem seu brilho de gente e passam, através do discurso, a encontrar formas de reafirmarem-se: “eu sou”. O salário, esta materialidade, não tem importância. Mal sabem as professoras sobre a sua dupla responsabilidade como funcionários, expressa por Nóvoa:

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos. (NÓVOA, 1995 [a], p. 17)

A mesma pergunta sobre a escola foi feita à Professora 13: “o que é uma escola, enquanto lugar de trabalho para você?” Outros sentidos relativos à configuração social onde se insere a escola, diferenciados da Professora 18, apareceram. Porém, também neste discurso, percebe-se certo desejo ingênuo de ser professora, semelhante ao da Professora 18.

Bom, uma escola para mim, é um local da onde também eu tiro, é claro, meu sustento, mas é um local que me proporciona uma satisfação pessoal no sentido de que eu posso colaborar para fazer esse mundo um pouquinho diferente, plantar uma sementinha que amanhã trará frutos diferentes do sujeito que nós temos hoje, de um mundo muito capitalista, muito instrumentalista. Então, eu tenho esse objetivo, eu acredito na educação, no comprometimento do ser humano com outro ser humano .(PROFESSORA 13)

Mais atenta ao real, em uma sociedade na qual as mazelas afrontam todo dia, sua lucidez aparece, especialmente, em duas Seqüências Discursivas, representando a politização da Professora 13: “é um local da onde também eu tiro, é claro, meu sustento, mas é um local que me proporciona uma satisfação pessoal” (SD13a) e, logo a seguir: “de um mundo muito capitalista, muito instrumentalista” (SD13b). O real compele a Professora a refletir sobre a escola, sobre o seu fazer, indissociando-os: a escola é o local do seu fazer.

Eu acho muito bonito quando eu leio nos livros e diz assim: “ser professor é ser um mestre”. Na verdade, é porque eu me lembro muito das palavras também que Freire diz. Algo como o seguinte: quando você coloca hoje um tijolinho, amanhã, você coloca outro, você vai moldando. Então, quanto mais clareza você tem do comprometimento, da cidadania, da educação, o que é a educação, esse comprometimento faz com que você colabore, para que essas nossas crianças sejam diferentes. (PROFESSORA 13)

Para reafirmar seu despertar político, a Professora utiliza um argumento de autoridade, refere-se a Paulo Freire. Com este autor reafirma seu compromisso com a educação como um comprometimento com a cidadania.

Muitos dizem que, para ser professora, precisa vocação. Eu acredito que não precisa só vocação, porque eu optei pelo magistério sem saber que tinha vocação... aí eu vim pra Pedagogia sem descobrir que eu tenho vocação, né? Eu acredito que, para ser professora, uma professora comprometida com a educação... no meu caso, eu me tornei professora porque sempre... como eu posso dizer, eu não... eu não me satisfazia com o que eu compreendia do mundo e das pessoas. Aí agora, na Pedagogia, com a clareza que eu tenho, compreendo as falas dos outros, eu compreendo as crianças, os adolescentes, as pessoas de... de idade. Então, pra mim, assim, ser professora é nunca se acomodar, é todo dia ir à sala de aula, no colégio não tem rotina, você chega e não sabe o que pode acontecer (PROFESSORA 13).

A Professora afigura-se mais comprometida com seu fazer, se comparada à anterior. Entrevi em seu discurso uma implicação interessante. Ela quer superar a vocação, mas cria uma condição de missão, um sentido social para o seu fazer. Parece transitar entre o âmbito do individual: a vocação e o âmbito social: a missão, perceptível na tabela:

**Tabela 08 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 13**

Formações Discursivas evidenciadas nas Seqüências Discursivas selecionadas	Destaques lingüísticos	Formações Ideológicas lidas no discurso

<p>“eu acredito na educação, no comprometimento do ser humano com outro ser humano” = FD13a</p>	<p>a) coletividade</p>	<p>- está somente nos professores a</p>
<p>“quanto mais clareza você tem do comprometimento, da cidadania, da educação, o que é a educação, esse comprometimento faz com que você colabore” = FD13b</p>	<p>b) comprometimento</p>	<p>reponsabilidade por serem os profissionais melhores que conseguem ser</p>
<p>“ser professora é nunca se acomodar” = FD13c</p>	<p>c) aposta na profissão</p>	<p>- a inquietude, a busca e o aperfeiçoamento contínuo são obrigatórios para os professores</p>
<p>“uma professora comprometida com a educação” = FD13d</p>		

Fonte: FERREIRA, 2006, com base nos discursos das entrevistadas.

Outro exemplo de comprometimento aparece no discurso da Professora 13, ao relacionar trabalho, salário e pesquisa:

Bom, eu não trabalho no Estado, né? E, eu vislumbro pra mim o ser professora em instituição particular, né? Eu tenho bem claro que eu quero continuar estudando, que eu quero fazer um mestrado, que eu quero poder dar aula em uma faculdade, alguma coisa assim... para socializar todo isso, e pra aprender muito mais. eu gosto muito de ler, de pesquisa, então eu acredito que no Estado, dentro da sala de aula só, ou no cargo de direção eu não vou me satisfazer como pessoa e profissional, e o salário no particular é um pouco melhor, né? Então, ele já auxilia, e daí, a partir disso, vai à busca. (PROFESSORA 13)

A Professora 13 denota ter um projeto de professoralidade. Quer estudar, trabalhar em uma Faculdade. Paralelamente, entende haver políticas de cargos e salários diferenciados entre os sistemas educacionais no Brasil. Se, por um lado, o Estado não prioriza os salários dos professores, no sistema particular ou comunitário, há uma maior valorização salarial. Para ela, é necessário associar a satisfação do que faz com o salário recebido.

Um aspecto interessante é a pesquisa como elemento integrante do trabalho da professora: “para socializar todo isso, e pra aprender muito mais. eu gosto muito de ler, de pesquisa” (SD13c). A pesquisa está como possibilidade de aprender também no ambiente de trabalho. Este é um assunto que venho estudando há muitos anos: a pesquisa como fundamento pedagógico em aula, possibilitando o aprender do estudante e do profissional-professor. Nestes estudos, procurei ler, em diversos autores, suas percepções acerca do fazer-se professor. Iniciei com Schön<sup>108</sup> (2000), Zeichner (1993), mas abandonei, pois os julguei, em suas pesquisas com professores, excessivamente preocupados com comportamentos e ações moldadas a partir das concepções prévias do pesquisador e não da realidade e da maneira de ser dos sujeitos pesquisados. Estes autores utilizam termos com os quais não consigo mais expressar pensamentos acerca de educação. Isto se dá, acredito, pelas características e ambientes de suas pesquisas, pelos paradigmas educacionais que os orientam e pelas peculiaridades sociais dos países onde vivem e pesquisam. Eles falam em aprendizagem, ensino, instrutor, professor reflexivo. Creio serem termos mais adequados às condições em que se produzem conhecimentos, com as evidências dos tempos e espaços educacionais na atualidade, seriam: produção de conhecimentos, educação, professor ou profissional da educação. Depois da publicação de obras de Schön (2000), surgem as expressões professor reflexivo e reflexão-na-ação, muito utilizadas, posteriormente, por outros autores. Em suas obras, Schön não se refere diretamente a professores, refere-se a profissionais, de modo geral. Mesmo assim, é citado como um autor cuja obra inspiraria estudos sobre a reflexão como uma potencialidade dos professores. Ao referir-se ao professor, Schön afirma que seus saberes são oriundos da prática, tendo a produção de conhecimentos como resultado da própria prática. No entanto, a prática é sempre a origem dos saberes dos professores? Apenas em seu fazer o professor encontra os elementos para sua reflexão sobre sua prática profissional? Qual é o lugar da leitura, do diálogo e da interação neste processo? Este pragmatismo pode gerar uma prática dissociada do conhecimento teórico e, sabe-

---

<sup>108</sup> Donald Schön, norte-americano, realizou estudos da prática da reflexão na formação de profissionais em diferentes áreas. Seus estudos motivaram, no Brasil, o surgimento da expressão professor-reflexivo, muito utilizada por autores que defendem a pesquisa na práxis pedagógica.

se, é demandado estudar sobre a prática, compreender para poder propor alternativas, em uma perspectiva dialética.

Na mesma linha de pensamento de Schön, está a obra de Alarcão (2001)<sup>109</sup>, destacando uma preocupação pedagógica: a reflexão na aula, diferente da reflexão sobre a aula. Ao fazer a afirmação, a autora concorda com Schön: há diferenças entre conhecimento na e sobre a ação e o profissional reflexivo é aquele capaz de reflexão na ação. Estes argumentos foram relacionadas às propostas de John Dewey<sup>110</sup>, que afirmava não ser possível uma grade curricular positivista e tecnicista na universidade. Era preciso trabalhar conhecimentos para a prática, em acordo com o paradigma da racionalidade técnico-científica. Por isso, a origem do termo reflexivo associado ao professor tem relação com a obra de Dewey. Este autor, em suas referências à educação, traz a reflexão como a superação de um estágio de mera reprodução, passando a uma ação mais conseqüente, se consideradas as realidades nas quais estão imersas as escolas (DEWEY, 1959). Por isto, o conhecimento é fundamental, mas é preciso mobilizar conhecimentos vários em função de uma situação concreta, desvelando a realidade. Com argumentos destes, Dewey sustenta o ideário da Escola Nova, cujas bases epistemológicas estavam associadas ao conhecimento concreto do mundo e do trabalho, sob ações pragmáticas. Um dos motivos pelos quais o movimento escolanovista não se sustentou foi a excessiva preocupação em substituir a reflexão teórica por instrumentos e técnicas de organização das práticas, tornando-se tecnocrático demais e pouco reflexivo.

Alarcão (2001) pergunta: como o professor pode ser reflexivo? E responde: com perguntas dissertativas (o quê?) e perguntas interpretativas (o que aconteceu tem qual sentido?), confrontando seu fazer com outros fazeres, reconstruindo seus fazeres, realizando pesquisa-ação, análise de caso, narrativas. O espaço de ação do professor reflexivo é a escola reflexiva. Por que produzir uma escola

---

<sup>109</sup> Isabel Alarcão, professora portuguesa, investiga a formação de professores reflexivos, na linha defendida por Schön e, em decorrência, na perspectiva pragmática de Dewey.

<sup>110</sup> John Dewey (1859-1952), norte-americano que influenciou sobremaneira a educação no país, defendendo a Escola Nova, uma maneira de educação ativa, na qual o estudante é sujeito da ação. O Movimento Escolanovista, nas décadas de 1920 e 1930, no Brasil, foi inspirado na obra deste autor.

reflexiva? Porque a centralidade é o coletivo; o professor torna-se intelectual, pensa; a escola também pensa, age, reflete, avalia contextualizadamente; quando a escola torna-se uma organização que pensa a si própria, estruturando-se e agindo, há perspectivas de desenvolvimento institucional. No entanto, no espaço educacional, a reflexibilidade esbarra na institucionalidade (ALARCÃO, 2001). Portanto, faz-se obrigatório vislumbrar o currículo, as relações de poder e propiciar espaços para a emancipação da professora, do professor, considerando a escola reflexiva construída com professores reflexivos e isto implica interação entre as pessoas.

Entretanto, lendo a obra de Alarcão (2001), geram-se e permanecem questões: e o desvelamento do processo histórico-social em que esta escola e este professor reflexivo estão imersos são essenciais neste processo? Quais são as condições materiais de organização social do professor reflexivo? A questão mais perturbadora: não seriam todos os professores, por sua educação, por força de ação, por serem representativos de uma classe social e estarem imersos nos conflitos e nas possibilidades da classe, por si só, reflexivos e, na verdade, o que impede a reflexão não seria o tempo-espaço da escola capaz de tolher quaisquer interações? O que é a reflexividade senão as dimensões hermenêutica e crítico-reflexiva<sup>111</sup> da educação para a práxis pedagógica? Se não é o professor um sujeito reflexivo não teria que se considerar do mesmo modo as condições sociais em que está imerso, impossibilitadoras de uma ação-reflexão?

Ciente de abordagens e interrogações que autores como estes deixam sem respostas, passei a estudar outros teóricos. Iniciei pelo grupo de professores da UNICAMP e da UNIJUI, cujos trabalhos coletivos centram-se na associação entre educação de professores, pesquisa e ação, considerando o professor como sujeito de uma prática social, interagindo em um meio social específico, a escola.

---

<sup>111</sup> Retomo aqui, mais uma vez, a obra “A formação do profissional da educação” (1992, p. 40), na qual Marques propõe a educação dos professores embasada em uma racionalidade cujas bases são crítico-reflexiva (interação com vista ao dimensionamento dos valores e ações), hermenêutica (capacidade de interpretação dos aspectos envolvidos na ação) e da razão estratégico-instrumental (utilização dos meios e do trabalho).

Na época li e estudei com professores como Maldaner<sup>112</sup> (2000), Geraldi (1998), Fiorentini (1998)<sup>113</sup>. Com Maldaner, outro defensor das propostas de Schön e Zeichner, é possível ampliar a concepção de professor-pesquisador, como aquele que produz a pesquisa a partir de seu local de trabalho e com o intuito de entender-se e entender sua prática pedagógica. Para Maldaner, a professora, o professor pesquisador:

(...) é aquele capaz de refletir a respeito de sua prática de forma crítica, de ver a sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas do dia-a-dia nas aulas. É o professor que explicita suas teorias tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam um diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados junto a cada indivíduo. (2000, p. 30)

Acompanhando a produção deste autor com seus grupos de pesquisa, observei o esforço em atribuir sentidos às práticas pedagógicas dos professores de Ciências, seus discursos e suas práticas em aula.

Por sua vez, Geraldi e Fiorentini integram o GEPEC-UNICAMP. Embora igualmente defensores das proposições de Schön e Zeichner, ampliam os conceitos de professor pesquisador para pesquisador e reflexivo de sua prática. De certo modo, posso dizer que se aproximam das proposições de Alarcão. No entanto, possibilitam algo procedente em minhas pesquisas: o professor precisa ter tempo e espaço dentro da escola para refletir sobre seu fazer pedagógico.

Por último, neste percurso de estudiosos do fazer e do processo de educação de professores, estudei outros autores: Garcia<sup>114</sup> (2000). Com este autor, pude entender melhor como os profissionais se constituem com fundamento na pesquisa, criando uma relação direta entre o fazer e o pesquisar em aula. Uma outra preocupação do autor em seus escritos (GARCIA, 1996,

---

<sup>112</sup> Otavio Aloísio Maldaner, doutor em educação, professor do Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUI. Defende a necessidade de o professor se tornar pesquisador e reflexivo de sua ação.

<sup>113</sup> Estes dois últimos, professores da UNICAMP. Divulgam a pesquisa-ação como modalidade de investigação, partindo da idéia de professor-reflexivo, referendada em Schön e Zeichner.

1998, 2000) é a educação dos professores de professores. Evidencia a necessidade de, na educação dos mestres, haver a intencionalidade em educar para a pesquisa. Em ação no Uruguai (2000), como assessor do Ministério de Educação, Garcia destacou este tema como prioritário para promover educação e pesquisa.

Com este percurso de leituras, apresento o professor-pesquisador como aquele capaz de pesquisar a partir da práxis, no sentido de compreendê-la, reconfigurá-la, aprofundá-la, de modo reflexivo e capaz de produzir conhecimentos reorientadores de sua ação pedagógica. Neste sentido, tenho trabalhado como coordenadora pedagógica, estimulando os professores a pesquisarem sobre sua própria ação como um fundamento pedagógico, desde a pergunta a sistematizações mais abrangentes. Deste modo, concordo com a Professora 13: pesquisa é um fundamento na constituição da professoralidade.

Na continuidade das inúmeras leituras das entrevistas encontrei diversos sentidos sobre a profissionalidade. Encontrei, por exemplo, uma professora cujo discurso está articulado e embasado teoricamente, de modo bastante coerente. Trata-se da Professora 10. Em seu discurso, delimitam-se três categorias básicas: sujeito, mediação, conhecimento. Considerando que as categorias perpassam os textos dos defensores de perspectivas teóricas relacionadas ao sócio-interacionismo: Vigotski (1996), Marques (1995, 1996), entre muitos outros, percebe-se, a filiação da professora a esta tendência pedagógica. Isto demonstra acreditar na linguagem como ambiente onde se dá a produção do conhecimento; e nos sujeitos que aprendem – professor e estudante – como sujeitos de linguagem; no conhecimento como algo que se produz quando é apropriado pelos sujeitos através da linguagem. Este último elemento organiza e possibilita os demais: a mediação e o conhecimento.

A linguagem configura-se no ambiente para a ação pedagógica e revela sobre a professoralidade e sobre os sentidos atribuídos ao trabalho. Mesmo que

---

<sup>114</sup> Carlos Marcelo Garcia, espanhol, professor da Universidade de Sevilha, defende a urgência de o professor, formador de professores, dedicar-se à pesquisa, como fundamento pedagógico.

utilizada natural e espontaneamente ou orientada por finalidades e interesses, a linguagem é um elemento complexo neste entendimento de quem é e como se constitui a profissional, pois, se dimensiona o seu fazer, indica e determina suas condições e amplitude.

A linguagem é produção e produtora do lugar da professora, do professor e da educação, como ação social libertadora. A questão foi abordada por Paulo Freire e Ira Shör<sup>115</sup>, em suas conversas registradas no livro *Medo e Ousadia* (1986). Ao abordarem os entraves, os medos e os riscos enfrentados pelos professores ao buscarem a superação da prática tradicional, praticando a pedagogia libertadora, Paulo Freire afirma: "(...) a linguagem é um problema ideológico" (FREIRE & SHOR, 1986, p. 89). Ratifica a necessidade de o professor conhecer esta ideologia, oriunda de como se relacionam as classes sociais e envidar esforços para desvelá-la. Daí porque, em muitos trechos de sua obra, Paulo Freire (1983, 1992) propôs que não bastava apenas alfabetizar. Era demandante o proletário se apropriar da linguagem de seu opressor para com ele poder negociar suas condições de trabalho. Desta forma, fica evidente, entre todos os aspectos próprios da prática, que a linguagem perpassa todas as demais dimensões. Até porque o diálogo, o elemento preponderante na proposta de Paulo Freire, em sua pedagogia libertadora, é pura linguagem. Uma linguagem interativa, revelação e partilhamento de sentidos. Os professores, estes artífices da palavra, ocupam-se da linguagem como ambiente para sua práxis. Assim constituídos, agem pela própria linguagem, através da qual são produzidos os conhecimentos. A práxis é, nesta perspectiva, linguagem. Pode-se entender a pedagogia libertadora como a linguagem enquanto possibilidade de ação, produção de conhecimentos, pedagogia, enfim. Como um dos pressupostos da pedagogia freireana, está na base de quaisquer pedagogias que compartilhem a produção e autoprodução de conhecimentos.

No discurso da Professora 10, a linguagem é priorizada:

Ser professor... pra mim, assim... ser professor é uma coisa muito... de muita responsabilidade. Em primeiro lugar, é uma, uma... algo assim que eu poderia dizer muito... ser professor... um privilégio, eu acho. Eu não sei expressar exatamente o que eu sinto, mas é algo assim... Eu acho que é um lugar, muito especial, muito privilegiado pelas possibilidades que a gente tem sendo professor... a possibilidade de interação com os diferentes saberes, com o conhecimento, com as leituras, de mundo, de livros, de pessoas. Esta interação só acontece através da linguagem, linguagem do professor e linguagem do estudante. E ser professor, acima de tudo, é essa questão assim da... da mediação mesmo... (PROFESSORA 10)

Na surpresa da pergunta não esperada feita sobre o sentido de ser professora, apelando para a atribuição de sentidos ao seu fazer, ao seu trabalho, a Professora 10 afirma “ser professor... um privilégio, eu acho” (SD10a) E esclarece sobre a dimensão de privilégio: “Eu acho que é um lugar, muito especial, muito privilegiado pelas possibilidades que a gente tem sendo professor... a possibilidade de interação com os diferentes saberes, com o conhecimento, com as leituras, de mundo, de livros, de pessoas” (SD10b). Neste sentido, a Professora consegue relacionar conhecimento, mediação e ser professor na produção do conhecimento. A SD13b, núcleo de sentido, está para SD10a como explicação, esclarecimento, de modo que o discurso seja entendido. Ser professor é um lugar. Estaria a Professora referindo-se a papel social? Ou ela consegue perceber a profissionalidade da professora como uma ação social de tal modo que inclui a professora e seu fazer na escola, indissociando lugar e sujeito? Do mesmo modo, não pude deixar de notar que ela usa o verbo “achar” em detrimento dos verbos “crer, pensar, acreditar”, como seria oportuno nesta exposição de argumentos. Ao “achar”, um termo muito utilizado na linguagem coloquial, não se compromete, pois quem acha, pode não acreditar e, em decorrência, não agir. Percebi certa relutância. Parecia se perguntar: “Será mesmo? Esta resposta convence?”

Em meio à argumentação sobre linguagem, a Professora aborda sobre a mediação: “E ser professor, acima de tudo, é essa questão assim da... da mediação mesmo...” (SD10c). Mediação que ela explica como sendo interação: “a possibilidade de interação com os diferentes saberes, com o conhecimento, com as leituras, de mundo, de livros, de pessoas” (SD10d). Uma mediação exclusivamente possibilitada pela linguagem: “Esta interação só acontece através

da linguagem, linguagem do professor e linguagem do estudante” (SD10e). Contudo, mais adiante em seu discurso, ao responder à pergunta “qual é o trabalho de uma professora?”, a Professora 10 volta a referir-se à mediação, com um outro sentido: “(...) o trabalho do professor é mediar, orientar, assim... orientar não como um conselheiro, orientar... orientar para os saberes, orientar como compreender o conteúdo” (SD10f). Mediar e orientar têm bases semânticas diferenciadas: mediar implica os sujeitos partilharem linguagem, perguntas, ações. É quando, em situação específica de aula, o professor traz as perguntas oportunas para aquela situação do aprender, exigindo que o estudante encontre respostas adequadas, desestabilizando-se, o que provoca a necessidade de produzir outros conhecimentos. Orientar pressupõe alguém que sabe e que se dedica a ensinar quem não sabe. Portanto, ao explicitar o sentido de mediar a Professora 10 transita entre sentidos diferentes, com tendências pedagógicas também diferentes.

Estas SD10c e SD10f são exemplos de uma percepção relativa a todos os discursos das demais professoras: seu trabalho e sua profissionalidade, embora sejam cotidianos, estão em si, não foram objeto de reflexão. Repetem, dia-a-dia, fazeres pedagógicos, atendo-se a atividades, tais como o planejamento diário, o embelezamento da sala, projetos esporádicos, sem pensarem que todas as atividades compõem um conjunto maior de convicções, embasamento e ações próprios da sua profissionalidade.

As professoras não parecem convictas quanto à profissionalidade, ou mais, quanto à professoralidade, no sentido de saber dizer quem são as professoras, por que o são e como o são, enquanto profissionais, sustentando o discurso em uma teoria, fruto da reflexão, do estudo e da coerência no seu agir, como profissional da educação. Neste contexto, ao falarem de seu trabalho, as professoras demonstraram relutância, tanto é que o uso do “né” é uma evidência de insegurança quanto às afirmações feitas, como quem quer confirmação.

## 5.1 ANÁLISE DO DISCURSO QUANTO À RELAÇÃO DE SENTIDOS DO SER PROFESSORA E DO RELATO DE VIVÊNCIAS

Havia uma questão na entrevista, cujo objetivo imediato era desvelar a relação entre os sentidos de trabalho, profissionalidade e educação e o vivido, os aspectos da historicidade da professora que a subsidiavam. A questão era, com dissonâncias, a seguinte: “Relate uma situação que revele o que é ser professora aqui nesta escola”. Tendo este mote, muitas foram as respostas. Passo a algumas delas, relacionando-as com o sentido atribuído ao ser professora.

Início pela Professora 17. Ser professora, para ela, é “(...) estar aberto para tudo, que... que... o cotidiano te... te... desafia né?” Esta SD17a denota um sentido que se complementa com a SD17b “(...)Professor tem que estar aberto a desafios”. A Professora considera os professores como pessoas necessariamente disponíveis, capazes de enfrentar o real como surge. Ao lhe ser solicitado o relato de um fato revelador do que seria ser professora, ela contou:

Fatos, eu tenho, bastante assim, porque eu... eu lecionei em uma escola que era rural, municipal e que não tinha o apoio da prefeitura, em um outro Estado, não Rio Grande do Sul, onde a realidade era totalmente diferente. Foi minha melhor experiência talvez como professora, e eu peguei uma 1ª série, com 46 alunos, sem nunca ter dado aula pra 1ª série, e cheguei ao final do ano com 6 alunos que... a coordenação achou que não deveriam passar para a 2ª série. E eu achei que eles deveriam, eu sabia que eles tinham condições pra aquilo ali. Então a direção me impôs que se eu quisesse que eles fossem para a 2ª série, eu teria que me responsabilizar por eles. Aí então, eu fiz a proposta de ir com eles para a 2ª série, com todos eles, e, nesse momento, eu acho que foi um momento muito marcante assim, que eu era professora deles, era eu que deveria saber se eles tinham condições ou não, não a coordenação. Nesse momento, eu me senti realmente uma professora. (PROFESSORA 17)

A Professora, embora no afã de responder à questão, não se contradisse: ser professora é aceitar desafios. O fato narrado confirma sua crença: aceitou uma imposição, porque acreditava no seu fazer. Nos sentidos, evidencia formações discursivas e ideológicas:

**Tabela 09 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 17**

Formações Discursivas evidenciadas nas Seqüências Discursivas selecionadas	Destques lingüísticos	Formações Ideológicas lidas no discurso
“e cheguei ao final do ano com 6 alunos que... <u>a coordenação achou</u> que não deveriam passar para a 2ª série” = FD17a.	a) evidências do lugar hierárquico	a) Sou professora e pertença a uma instituição, na qual as decisões mais importantes cabem a outros postos hierárquicos, como a coordenação pedagógica.
“ <u>eu fiz a proposta</u> de ir com eles para a 2ª série” = FD17b	b) autorizou-se a apresentar propostas	b) Porque sou professora, posso propor, porque quem conhece meu trabalho sou eu.
eu era professora deles, <u>era eu que deveria saber</u> se eles tinham condições ou não, não a coordenação = FD17C	c) evidência do lugar de responsabilidade profissional	

Fonte: FERREIRA, 2006, com trechos de entrevista com a Professora 17.

A Professora 17 sabe que sua profissionalidade lhe garante um lugar contraditório: é ela quem conhece a turma e o trabalho dentro da sala de aula, porém suas decisões estão hierarquicamente sujeitas à estrutura escolar; há, antes dela, uma coordenação pedagógica, cuja ação é organizar a práxis da escola. A Professora realiza um movimento de propor e acatar, de transcender ao seu lugar, de modo tímido, resguardando suas ações de conflitos na hierarquia. Neste movimento, consegue alcançar seus objetivos: o desafio é vencido. Coerente com sua crença a Professora se arrisca e se protege, a partir de seu lugar social.

A Professora 11 é incisiva em sua resposta sobre o sentido de ser professora:

Ser professor, para mim, é alguém, é o sujeito, que assume a sociedade, porque ele vai preparar, ajudar, conduzir, somente professores de séries iniciais. Eu me reporto, porque ele vai trabalhar com o sujeito, com a cognição desse sujeito. (PROFESSORA 11)

A resposta é dicotômica. Primeiramente, o professor “é o sujeito” SD11(a), logo, dotado de historicidade e possibilidade de optar. Desta maneira caracterizado, ele “assume a sociedade” SD11b, e toma para si a responsabilidade por um trabalho no social. Este trabalho será “preparar, ajudar, conduzir” SD11c. A Professora faz uma ressalva: esta é uma evidência “somente professores de séries iniciais” SD11d, isentando os demais desta tarefa. A justificativa para esta responsabilidade é “porque ele vai trabalhar com o sujeito, com a cognição deste sujeito” SD11e. Confrontando estas SD, percebi falta de encaminhamento do discurso e paradoxos. Ora, se o professor é sujeito e vai trabalhar com sujeitos, no sentido de preparar, ajudar e conduzir, não vai se envolver apenas com a cognição. Será um envolvimento total, entre sujeitos. Percebi esvaziamentos no discurso da Professora: estaria compondo argumentos sobre os quais não tem conhecimentos ou criando um discurso para agradar os outros, sem que acredite no que diz?

Fui verificar o relato de um fato solicitado para comprovar o que é ser professora na escola dela. Relatou-me:

Até foi recentemente, onde eu precisei assumir uma turma. Eu fui chamada pra assumir uma turma esse ano, de 3ª série, com 32 alunos. Fazem dois meses mais ou menos que eu assumi essa turma, porque a professora que estava não... não estava em harmonia, a turma não estava em harmonia com ela. E quando eu fui chamada me colocaram que seria bastante responsabilidade por ser uma turma grande, com 32 alunos, com dois cegos e um aluno baixa visão, mais alunos hiperativos. E o primeiro momento que fui pra sala, eu pensei em pegar minha bolsa e voltar pra educação e dizer, que não... que eu não estava a fim, porque eu tenho o TFC (Trabalho Final de Curso) pra escrever pela frente, porque eu... eu estava fazendo outro curso lá em Florianópolis. Mas, ao mesmo tempo, eu pensei: se eles estão acreditando em mim, no meu ser professor, o que é que tem que eu não posso assumir, né? Eu vou ter que parar, não vou me preocupar em

fazer aulinhas pra eles. O primeiro dia eu vou me preocupar a minha relação com eles, pra eles ver que... que vai ser gostoso trabalhar comigo enquanto professora, e que eu sou professora. Jamais quero que eles me vissem, ou venham a me ver como professora autoritária, mas como a 11, professora 11 amiga e... e realmente eu acho que o meu ser professor ele se... se constituiu mais com essa turma da 3ª série, porque eu estou conseguindo trabalhar em harmonia com eles e... e esse ser professor, eu não estou lá trabalhando o textinho do Olavo e da Elida, ou do... do tatu que fugiu da toca, é realidade... eu to conseguindo trabalhar com eles sobre o celular hoje no mundo, sobre o sistema planetário, né? As dificuldades que tem... então acho que realmente eu estou conseguindo, me realizando enquanto ser professora. (PROFESSORA 11)

A Professora 11 estabelece relação entre sua concepção do profissional e o que vive diariamente. Demonstra sua vontade de estar em acordo com uma expectativa do social sobre seu trabalho: “o que é quem tem que eu não posso assumir, né?” SD11f. Transcende ao que está pronto, ao tradicional, fugindo aos modelos consagrados: “eu não estou lá trabalhando o textinho do Olavo e da Elida” SD11g. Ao fazer esta afirmação, refere-se à famosa cartilha da Elida e do Olavo, usada no Brasil de Norte a Sul, nas décadas de 1960 e 1970, na 1ª série, do Ensino Fundamental, cujos textos partiam de fonemas e, por silabação, propunham leituras de mundo. Desta cartilha, são oriundas famosas frases decoradas por crianças da época: “Vovô viu a uva”, “Vovó viu a Eva”. Com esta referência, a Professora 11 implica uma afirmação: está sendo inovadora, superando a Pedagogia Tradicional, base do uso de cartilhas como esta no pedagógico.

A análise dos movimentos discursivos na entrevista com a Professora 11 configura uma profissional na tensão entre seu ser professora e seu dever. Ora deseja ser professora, com os benefícios desta ação, e ora sabe haver muitas agruras a vencer e estas dependem apenas de si. Destaco algo muito marcante no discurso: a Professora sabe das dificuldades, conhece seu trabalho a ponto de não desistir dele. Inferi congruência entre o ser professora e o agir.

**Tabela 10 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 11**

Formações Discursivas evidenciadas nas Seqüências Discursivas selecionadas	Destaques lingüísticos	Formações Ideológicas lidas no discurso
“E quando eu fui chamada me colocaram que seria bastante responsabilidade por ser uma turma grande, com 32 alunos, com dois cegos e um aluno baixa visão, mais alunos hiperativos” FD11a	a) ser professora é assumir responsabilidades sociais	a) Sou professora e preciso assumir meu papel social
“eu pensei em pegar minha bolsa e voltar pra educação e dizer, que não... que eu não estava a fim” FD11b	b) as turmas são caracterizadas pela diversidade	b) não posso desistir da ação pedagógica somente porque é difícil
“porque eu tenho o TFC (Trabalho Final de Curso) pra escrever pela frente, porque eu... eu estava fazendo outro curso lá em Florianópolis” FD11c	c) as professoras se sentem compelidas a desistir diante de realidades difíceis	c) preciso atender a tudo que me é solicitado para ser uma boa profissional
	d) as professoras sentem-se sobrecarregadas	

Fonte: FERREIRA, 2006, com trechos de entrevista com a Professora 11.

Não se assemelha ao caso da Professora 20, cujo discurso entrevê inconsistência, idealizações e vagas afirmações sobre o trabalho profissional da professora. Inicialmente, ao responder sobre ser professora, fala de si, não dissocia seu trabalho e o percurso de seu viver. Ela denomina-se professora porque tem sido durante toda a vida:

É a minha vida (risos). Eu... sem... sem ser professora, eu acho que não existiria... é minha vida... é tudo para mim. Hum... eu não saberia o que fazer, né? De repente... uma coisa... mas assim oh!... eu não conseguiria hoje imaginar a minha vida sem ser professora. (PROFESSORA 20)

Chega às raias de confundir vida e trabalho, não percebendo o trabalho como apenas uma parte da vida: “eu acho que não existiria... é minha vida...” SD20a. Ao se revelar, acaba por, implicitamente, questionar: a vida ou o trabalho está sem sentido para ela, chegando a confundi-los? Fiquei muito em dúvida sobre o discurso desta Professora, percebi-o abstraído do real, descolado de uma verdadeira reflexão sobre a profissionalidade e ação. Tanto é que titubeia. Ao afirmar que é tudo para ela, pensa em uma alternativa, porém interrompe, para não perder o ritmo de sua argumentação: “De repente... uma coisa... mas assim oh!... eu não conseguiria hoje imaginar a minha vida sem ser professora” SD20b. O discurso é vago. Qual a dimensão política do fazer da Professora 20? Talvez o relato de uma situação evidencie:

Acho que, na verdade, todo o dia tu te depara com essa situação, porque assim como tem aluno com dificuldade que não consegue alcançar aquilo que você está se propondo, você propõe no dia, como ensino e aprendizagem, né? Aprendizagem, todos os dias, tu tem que te deparar, automaticamente, tu te depara, consegui, não consegui... E, no momento que tu tem o retorno que essa criança assimilou, compreendeu aquilo que você falou, você foi professor, né? Você ensinou, você... você foi responsável para chegar. E é uma coisa assim, dentro da minha área... como eu trabalho com a segunda série, em cima do concreto, a gente trabalha muito o concreto, e no momento que a criança percebeu, e ela concretizou isso, ela, automaticamente, ela vai realizar, a... a, parte prática, vamos dizer, a prática seria o concreto, mas, no momento, em que ela vai formalizar o cálculo, né? E que ela vai armar a conta, e que ela entendeu aquilo, então, tu viu que tu foi professor e tu conseguiu alcançar aquilo que tu queria... a produção textual, eles entram dentro da tua turma, de repente ainda alguns acabando a alfabetização, e daí, quando você vê que essa criança está produzindo texto, e que você foi responsável por aquilo, então, eu acho que todo dia, é um crescimento, todo dia tu é um pouco professor pra chegar na meta final que seria assim, eles compreenderem tudo aquilo que tu te propôs para o ano letivo né? (PROFESSORA 20)

Como é perceptível, o ritmo do discurso permanece: sentidos vagos, confusões entre ser professora e fazer pedagógico que se sintetizam no estudante atender a uma proposta em acordo com o esperado. Há cautela da Professora 20 ao argumentar, medindo suas palavras para encaminhar o discurso. Ainda evidencia inconsistências: “(...) ela, automaticamente, ela vai realizar, a... a, parte prática, vamos dizer, a prática seria o concreto” SD20c. A Professora confunde aprender com automatizar. Necessariamente, ao memorizar houve produção do conhecimento. Pode ter havido apenas a memorização e,

uma vez alcançado o objetivo, normalmente o de demonstrar o sabido à professora, é apagado, esquecido. Outra inconsistência: “eles entram dentro da tua turma, de repente ainda alguns acabando a alfabetização” SD20d. A alfabetização dura enquanto dura o sujeito, está-se sempre em alfabetização. Letramento sim, acontece na fase inicial da escolarização. E, relacionando o ser professor e como a Professora vivencia o seu fazer, que ela afirmava ser sua vida, há uma diferença: sua vida é exigência de os estudantes aprenderem a partir de bases teóricas entre si incompletas. Sem querer ser prescritiva, mas apenas com base no que foi possível desvelar no discurso, como uma manifestação espontânea, verdadeira e individual, pelos movimentos discursivos evidenciados, parece que a Professora necessita rever sua profissionalidade e quais condições a levaram ao Magistério, tornando mais sólidas as bases, desvelando o seu ser, as condições materiais de sua vida, oportunizadas pelo emprego e o agir. Uma percepção que exigiria da escola um trabalho específico com esta profissional.

**Tabela 11 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 20**

Formações Discursivas evidenciadas nas Seqüências Discursivas selecionadas	Destques lingüísticos	Formações Ideológicas lidas no discurso
“ <u>É a minha vida</u> ” SD20e	a) A vida é o trabalho.	a) Não há vida fora do trabalho.
“ <u>Aprendizagem, todos os dias, tu tem que te deparar</u> ” SD20f		
“eles compreenderem tudo aquilo que <u>tu te propôs</u> para o ano letivo né” SD20g	b) O trabalho diário dos professores é a aprendizagem dos estudantes.  c) É responsabilidade	b) Não há possibilidade de a professora também produzir conhecimento na práxis.  c) Se os estudantes não produzirem conhecimento, a

	somente da professora o estudante aprender.	responsabilidade é única e exclusivamente da professora.
--	---	--

Fonte: FERREIRA, 2006, com trechos de entrevista com a Professora 20.

Na perspectiva ideológica, a Professora 20 corrobora o discurso de a escola e os professores serem os profissionais responsáveis pela produção do conhecimento e, para tanto, precisam esquecer-se do sentido de sua vida, salvaguardando o Estado e a comunidade de quaisquer responsabilidades.

Com movimentos discursivos diferenciados, a Professora 09 não somente estabelece uma relação direta entre ser professora e sua cotidianidade, como recria a relação entre a profissionalidade e o real. Para ela:

Ser professor significa... anh... atingir diretamente a vida de uma pessoa, pra mim. Anh... eu penso que pra... pra mim ser professor eu preciso ter a consciência de que vou, de alguma ou outra ... anh, marcar a vida dessa pessoa pra toda vida, pra sempre. E, e isso é... é muito... isso é o que mais me preocupa quando eu vou par sala de aula, porque eu penso que, qualquer falha minha pode ser decisiva... e influenciar na vida de outra pessoa. (PROFESSORA 09)

A entrevistada reconhece a responsabilidade ao lidar com pessoas. Sabe qual é seu trabalho e as possíveis conseqüências dele. Seu discurso revela uma preocupação quase demasiada com o seu fazer e a repercussão na vida do estudante: “qualquer falha minha pode ser decisiva” SD09a. Para comprovar, relata o seguinte:

(3 seg de silêncio) Nos momentos em que eu posso realmente mediar alguma situação. Nesses momentos, eu me sinto professora... Outro fator importante assim, que eu considero, ahn... de ser professora, é de poder ser professora não só dentro da sala de aula, mas fora. Eu acho que, em todos os momentos, a gente tá participando da vida das crianças e, quando a gente se envolve com a comunidade, então, aí, você é professor não só lá dentro da sala de aula, mas numa festa que for, num almoço que for, na casa do pai ou da mãe, toda essa questão.... Eu vejo o professor envolvido não só com o estudante ali na

sala de aula, mas também com a família dele, com tudo que acontece (PROFESSORA 09).

A Professora demonstra a seriedade com que encara seu fazer e a representatividade dele no social: “você é professor não só lá dentro da sala de aula” SD09b. Sua atividade também é na aula, na produção do conhecimento: “Nos momentos em que eu posso realmente mediar alguma situação. Nesses momentos, eu me sinto professora...” SD09c. É uma professora com expectativas quanto à ação, quer atuar nos espaços da escola e do social, indicando, pelo menos, estar ciente de um lugar para a profissionalidade dos professores se explicitarem e que este lugar transcende ao vestir o uniforme da escola, como símbolo de, naquele momento, estar investida da condição de ser professora. Obviamente, agir no social é transcender à produção do conhecimento, à aula, ampliando as repercussões destes para além dos muros da escola e prolongando o efeito da aula para além do tempo medido instituído.

**Tabela 12 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 09**

Formações Discursivas evidenciadas nas Seqüências Discursivas selecionadas	Destaques lingüísticos	Formações Ideológicas lidas no discurso
“atingir diretamente a vida de uma pessoa” FD09a	a) O trabalho da professora é revestido de responsabilidade social.	a) Os professores são modelos sociais.
“Eu vejo <u>o professor envolvido</u> não só com o estudante ali na sala de aula” FD09b	b) Acontece uma profunda interação entre professores e estudantes	b) Somente os professores têm a responsabilidade pela imagem da professoralidade no social.

	durante a produção do conhecimento.	
--	---	--

Fonte: FERREIRA, 2006, com trechos de entrevista com a Professora 09.

A Professora 09 revela a preocupação evidenciada em outros discursos das entrevistas com ser modelo social. Identifiquei, na expressão do imaginário das professoras, a representação de um protótipo de profissional, cujas características, em nenhuma hipótese, podem ser destoantes do considerado certo pelo social. Esta concepção, nitidamente relacionada à cultura local, atribui à profissional um fardo a ser carregado por toda sua vida profissional: ser exemplo social. Em mundo tão conturbado, marcado pela pluralidade, esta é uma atividade insana: como ser modelo de um social cujas bases não são precisas, não são claras, estão sujeitas a todo o tipo de influência. Sem refletir sobre esta temática, os professores vivem em estado de alerta, temendo extrapolar ao que nem sequer sabem quais são os limites.

De uma maneira bem espontânea, a Professora 14 expressa a relação entre ser professora e o cotidiano. Para ela:

Ai! Significa tanta coisa (risos). É uma missão, é uma coisa que eu optei, que eu gosto. Se tivesse que, depois de 32 anos, se eu escolher de novo, se uma outra profissão me botassem, eu novamente iria escolher professora, né? É tudo! É uma família, é... é... uma continuidade da família.. sei lá, é uma família que a gente cria, e eu gosto! É uma coisa que a gente gosta mesmo de fazer. (PROFESSORA 14)

Embora a resposta esteja impregnada de associação entre o fazer e o viver, a Professora 14 consegue elaborar um sentido para a ação profissional: é uma missão. Algo que a constitui, afinal, há trinta e dois anos é profissional do Magistério, não imagina se ver diferente: “se uma outra profissão me botassem, eu novamente iria escolher professora, né?” (SD14a). Com o intuito, talvez, de ressaltar o sentido do seu fazer, afirma: “É tudo!” (SD14b), porque “É uma família, é... é... uma continuidade da família.. sei lá, é uma família que a gente cria, e eu

gosto” (SD14c). A interpretação que, naquele momento, me permiti foi: se é tudo, é uma família, porque, para uma mulher, normalmente, a família é tudo. Este é um preceito da cristandade, do senso comum e é cultural em nossa Região, de descendência italiana e alemã: nada pode estar acima da família. Além do mais, atribui à Professora um sentido de vida: ser mulher e viver em família também no ambiente profissional. Para ratificar esta crença, ao relatar um fato que exemplifique o seu fazer, narra:

Ai, diversas vezes... Principalmente na primeira série porque a gente vê o resultado logo, imediato né? No dia-a-dia o crescimento deles, o desenvolvimento deles, não só na parte vamos dizer, da leitura e da escrita, porque é uma construção ali, eles começam na primeira né? E... mas também, a outra parte da realização da... do carinho quando tu agrada a criança e, às vezes, eles têm momentos bem difíceis aqui, e que eles precisam muito, e eles confundem às vezes a gente e chamam de mãe, ou de avó, isso é constantemente né, na sala de aula, os que vivem com a avó que são criados pela avó eles chamam de avó, ou chamam a gente de mãe. Então isso são resultados que a gente diz não, é: “Realmente eu sou uma professora né? (risos) e eles gostam. (PROFESSORA 14)

Com o relato, comprova-se a dedicação da Professora à sua segunda família: “a outra parte da realização da... do carinho quando tu agrada a criança” (SD14d). E os efeitos de sentido de professoralidade circulam neste binômio: magistério-família, como se a Professora não quisesse diferenciar estes espaços sociais: “os que vivem com a avó que são criados pela avó eles chamam de avó, ou chamam a gente de mãe” (SD14e). Tais momentos a fazem sentir-se professora, porque integrante da família.

**Tabela 13 – Análise das Formações Discursivas e seus sentidos no Discurso da Professora 14**

Formações Discursivas evidenciadas nas Seqüências Discursivas selecionadas	Destques lingüísticos	Formações Ideológicas lidas no discurso
“ou chamam a gente de mãe” FD14a	a) A ação pedagógica	a) A professora precisa garantir que
“eu sou uma professora né? (risos) e eles gostam” FD14b	escolar é a continuidade do	se prolongue o ambiente familiar na

<p>“uma continuidade da família” FD14c</p>	<p>agir em família.  b) A professora precisa estar ligada aos estudantes pelo afeto.</p>	<p>escola.  b) Professora precisa ser afetiva.</p>
--	--	--

Fonte: FERREIRA, 2006, com trechos de entrevista com a Professora 14.

O discurso da Professora 14 destaca a relação ação pedagógica-vocação-gênero. Professoras são segundas mães, precisam ver sua maternidade reconhecida nos estudantes e, com ela, acontecerá a produção do conhecimento. Há evidências de relação entre profissionalidade e maternidade.

De modo geral, uma linha de raciocínio orienta o discurso das professoras. Se, por um lado, afirmam algo sobre a ação, por outro, buscam comprovar com fatos, explicitando seu fazer na relação estabelecida com os estudantes, com a comunidade, com a escola. Denotam preocupação em serem coerentes e responsáveis. Interessante observar que não usam a sua professoralidade como tema para seus discursos, abordando-a em suas características: qual é o seu fazer, como se constitui sua práxis, quais suas representações. Abordam-na por relação de sentidos, sem abordá-la diretamente, apenas por proximidade. Parecem temer ou não conhecer bem quais as propriedades de seu trabalho, de sua vida profissional.

Ainda que diante de perguntas objetivas como: qual o trabalho da professora? Qual o sentido de ser professora? O que é necessário no trabalho da professora?, os discursos são tênues, ou porque não querem desnudar o real, ou porque não têm noção clara do real. Esta é uma dúvida que me impulsionou a refletir durante toda a pesquisa e, na seqüência, apresento os encaminhamentos dados a minhas reflexões, de modo sistematizado.

**TRABALHO, PROFISSIONALIDADE E EDUCAÇÃO NO DISCURSO DE  
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
CONCLUINDO O QUE NÃO DÁ PARA CONCLUIR JAMAIS...**

O problema que me propus pesquisar diz respeito ao ser professora, ao ser alguém cuja crença em um fazer e em na produção do conhecimento é sua revelação, sua professoralidade. Analisar os discursos das professoras sobre profissionalidade, trabalho e escola implicou envolver-se com as profissionais, como sujeitos de uma historicidade que as determina. Entender os efeitos de sentidos manifestos nos discursos das professoras aconteceu em um contexto que, como pesquisadora, fui delimitando, pois não seria possível isolar este objeto de todos os demais, dinamicamente, imbricados no espaço-tempo da professoralidade. A pesquisa foi um amplo estudo dos discursos, inicialmente isolados, depois verticalizados e, agora, percebendo-os integrados e, com isto, acabando por desvelar aspectos básicos sobre a profissionalidade, o trabalho e a escola, os quais passo a apresentar, organizando-os em uma seqüência, sem predominância ou sentidos mais relevantes de um item em relação aos outros, apenas como uma maneira considerada mais facilmente compreensível.

Primeiro:

Parti da composição de um grupo de entrevistadas, todas mulheres, professoras de escolas públicas e comunitárias da Região Fronteira Noroeste, como representantes de um grupo social maior: os professores de anos iniciais do Ensino Fundamental da Região, trabalhadores da educação inseridos em uma sociedade capitalista tida como globalizada e neoliberal.

Ao entrevistá-las, fui conhecendo seus discursos sobre sua profissionalidade, seu trabalho e sobre a escola, seu local de trabalho. Entendi estes três elementos imbricados por uma lógica: a professora é a trabalhadora da educação, denota uma profissionalidade e tem na escola seu *locus* profissional. Tinha como hipótese que a profissionalidade seria como a professoralidade, este estágio, como descrevi no capítulo 02, em que os profissionais sentem-se impregnados por seu fazer, por sua crença e conhecimento de sua profissão de modo a revelar-se profissional de modo naturalizado, ainda que compreendendo e envidando lutas dentro do contexto sócio-econômico de alcance do seu trabalho.

Os discursos me remeteram a organizar uma seqüência de análise. Parti de como as professoras se tornaram professoras, seu trabalho, sua profissionalidade e as relações de gênero e classe social, chegando à escola, lugar onde estes temas se evidenciam. Nesta perspectiva, encontrei as professoras como trabalhadoras não denotando a dimensão social de sua profissionalidade, ora porque preferem se alienar em discursos ideológicos como o da vocação, da missão, do prolongamento da família; ora porque não refletiram sobre suas condições de profissionalidade e, também, como as anteriores, não têm como se revelar como trabalhadoras, impregnadas de professoralidade. Foram poucos os discursos, quatro apenas, fazendo menção às condições profissionais da professora como uma trabalhadora, em meio a um sistema capitalista e, ainda nestes casos, sem aprofundamento, como se indicassem desconhecimento. Do mesmo modo, foram poucos os discursos, dois apenas, nos quais se verificava aproximação com um sujeito-professora consciente de sua professoralidade e, com base nela, realizando seu trabalho.

Um evidência marcante foi o fato de as professoras não enfatizaram os sentidos “profissional”, “profissionalidade”, como uma das suas características, nem denotaram ser profunda a reflexão sobre seu fazer cotidiano, nem sobre sua condição e o entendimento do seu ser professora, como trabalhadora, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais. É como se vivessem o trabalho, mas não existissem totalmente enquanto alguém com profissional, uma trabalhadora. Preferem esconder-se em um aparente trabalho voluntário, cujos

ganhos são suportáveis, pois o que está acima de tudo é a oportunidade de trabalhar em prol de crenças na sociedade, como espaço sem conflitos. Suas vidas como trabalhadoras justificam-se por não estarem apegadas ao salário. Este é apenas um elemento a mais. Tal evidência é demasiadamente significativa em um espaço no qual se fala tanto em professores qualificados, educação continuada e permanente. Tanto empenho e exigência são plausíveis quando os sentidos da profissão ainda estão no âmbito da doação? **Uma primeira descoberta, para mim, foi essa: parece não haver, no universo imaginário da professora, uma demanda real de estudo. Sua profissionalidade está dada pelo que constituiu até agora, na academia, na vida, na escola. Isto está bastando. Não percebi demandas de mudança, de renovados efeitos de sentidos ao fazer, como algo imanente à elaboração contínua, rumo a uma professoralidade, como um dever.**

Os discursos me levam a pensar que, se a profissionalidade é vista como pronta, a professoralidade ainda não se manifesta, o trabalho é repetitivo, renovado apenas quando recebe uma dica, uma sugestão que não exija esforço de estudo e a escola é um lugar de repetição de fazeres considerados como certos, inflexibilizados. Não há por que reivindicar alterações salariais em luta organizada, pois o trabalho é leve, o salário suportável, a escola é uma família. Deste modo, os discursos desvelam uma professora acomodada ao seu cotidiano, impossibilitada de esforços para superar a repetição, a rotinização e reencontrar-se com sua professoralidade.

Considerando-se a profissionalidade e, em decorrência, a professoralidade, elaborada a partir de sua historicidade, ampliando-se com sua vida acadêmica, em cursos de Magistério (Ensino Médio) ou em licenciaturas e, efetivamente, constituindo-se como característica do trabalho na escola, tornar-se professora implica bem mais que freqüência a cursos, estágios, processos formais de educação continuada; implica um conjunto de sentidos presentes no âmbito do social, incluindo a família, a comunidade, a igreja. Na vida acadêmica, a profissional encontra espaço para refletir e teorizar sobre sua profissão, aprendendo a agir de maneira a compreender, propor, analisar e criticar durante o

seu fazer pedagógico. Porém, é na escola que acontecem os efetivos processos constituidores, pois a professora, em conjunto com seus pares, passa a agir, refletir e sistematizar, elaborar linguagem sobre o seu fazer, elaborando conhecimentos profissionais, entendimentos, ações, enfim, sua professoralidade.

Deste modo, o mero investimento em cursos, em palestras, em oficinas não constitui a professora. São demandados efetivos processos de educação continuada com vistas à produção de saberes e conhecimentos profissionais, mais que o simples domínio de conhecimentos da área de trabalho, implica na análise, reflexão, síntese de conhecimentos dos mundos da experiência e da ciência, com base na linguagem, sobre a qual se assentam como a maneira de compreender e agir no mundo, de entender e sistematizar, de interagir e produzir conhecimentos.

Certamente, as escolas não são espaços sociais ingênuos. Porque pautadas por escolhas, estruturadas em valores e em acordo com políticas, estão alicerçadas em estruturas ideológicas. A professora, sozinha, não tem condições de enfrentar estas estruturas, auxiliando para torná-las menos excludentes, mais humanas e efetivamente em acordo com as demandas da comunidade. Seria, sim, ingênuo acreditar que a professora, sozinha, pode modificar uma escola. A redefinição da escola, de seus alicerces e crenças somente acontece se promovida pelo grupo de professores, organizada em torno de um projeto. O primeiro passo então é propor. Em torno da proposta se organizam grupos e estes, sim, podem alterar um espaço escolar. Para tanto, o diálogo, o respeito mútuo, a possibilidade de os projetos serem socializados sem melindres, de modo a convocar todos para uma ação que lhe é benéfica são exigências

A superação da ingenuidade é, portanto, coletiva. Os discursos das professoras, em grande parte, demonstram a não-superação. Como podem se não têm espaço suficiente para diálogo, para convivência, para aprenderem juntas dentro da escola? Somente nesta perspectiva se pode configurar a elaboração da professoralidade como um contra-discurso contínuo, uma auto-

reflexão e uma prática reflexiva, pressupondo um ambiente escolar onde é possibilitado o diálogo. Com este diálogo, os sentidos são desvelados, reelaborados e se tornam um pensar sobre e a partir da práxis.

Entendo a professoralidade assentada em iniciativas a partir da escola, facilmente realizáveis se garantidos os espaços-tempos para os professores, com seus pares, reencontrarem-se e elaborarem juntos renovados sentidos de trabalho .

Segundo:

Muitos podem ser os espaços-tempos para a educação continuada na e a partir da práxis pedagógica. Particularmente, considero a produção de narrativas o início de quaisquer ações visando à professoralidade.

A importância das narrativas decorre do fato de se considerar que um grupo se constitui a partir de seus sentidos, na soma de suas experiências, no simbólico registrado ao longo de sua historicidade. Conhecer este simbólico exige desvelá-lo pela linguagem, narrá-lo de modo a reconstituí-lo e reconhecer-se na historicidade do outro. Por isto, permear o cotidiano da escola pelas narrativas de cada integrante do grupo é um modo de renovar experiências de vida, aproximar as pessoas e elaborar renovados sentidos para o grupo e para a escola. Na mesma perspectiva, se afirmo que a profissionalidade da professora se constitui mais com base na sua historicidade do que nos estudos realizados na academia, é necessário investir na produção de narrativas como auto-reflexão, de tornar conscientes os pressupostos da profissionalidade e, a partir daí, em situações de convivência e diálogo, ampliá-la. Com este percurso, a professora poderá perceber a profissionalidade como algo em si, elaborada a partir de si, uma mudança acontecida em decorrência dos sentidos produzidos em relação ao seu campo de trabalho e ao seu fazer. A apropriação da profissionalidade, tornando-a sua, uma descrição do seu agir, é a professoralidade.

A professora necessita reencontrar-se com sua historicidade: por que optou pelo Magistério? O que a torna professora? O que a sustenta como professora? Qual sua relação com o conhecimento? Mais uma vez, as narrativas de vida são essenciais para que aconteça este reencontro, senão sua prática profissional torna-se um mero repetir alienante. A dicotomia entre a vontade de permanecer no já construído, mais confortável e conhecido, em detrimento da vontade de mudança, evidenciada nos discursos, remete à percepção que o conhecimento, para a professora, é uma entidade dogmática, operatória e distanciada da vida: o conhecimento está no plano das idéias e a vida está no plano da prática, do concreto. Conhecimento e pessoas estão separados. Nem de longe, a professora parece imaginar que as pessoas são o resultado de suas perspectivas, articuladas com seus conhecimentos. Tanto é verdade, que as professoras afirmaram desejar aperfeiçoar seu conhecimento com cursos, quando poderiam propor conversar em seus grupos, analisar os seus saberes, refletir sobre o já aprendido. Não parecem conhecer sobre seus próprios processos de aprender, os conhecimentos já produzidos e estão em perigo de continuar repetindo infinitamente, sem reflexão e tempo para o aprender e o conhecer seus próprios conhecimentos. **Reconstituindo a sua historicidade, a professora encontrará o esteio para sua contínua emancipação, sua autonomia e sua professoralidade, em decorrência, pois narrar é produzir sentidos e memória.**

Terceiro:

Além das narrativas, ponto primal para qualquer educação continuada e permanente de professores, cito ainda algumas outras possibilidades, cujo pressuposto é o trabalho em equipe na escola, pois não acredito em processos pedagógicos modificados senão com estudos e esforços no coletivo dos professores. Esta reflexão deve ser o alicerce de toda a revitalização do trabalho dos professores.

Em todas as possibilidades que passo a apresentar para a educação continuada e permanente a partir da escola, considero a professora como sujeito, dotado de linguagem e capaz de propor, criticar e agir.

- **o trabalho coletivo:** a escola é uma comunidade, agrega diferentes interesses, desejos, sonhos. Qualquer iniciativa que desconsidere esta evidência básica está fadada ao fracasso, pois não se sustenta e nem encontra ecos na escola. Assim, quaisquer propostas, ações pedagógicas e planejamentos necessitam estar, desde o início, sendo elaborados com a comunidade escolar, considerando suas peculiaridades e demandas.

- **estudos cotidianos:** estudar é ação cotidiana da professora. Na verdade, muitos teóricos defendem que o profissional da educação é um estudante contínuo (MARQUES, 1988; FREIRE, 1985). No entanto, estudar com o grupo de trabalho dimensiona diferentemente os estudos, tornam-se estudos pragmáticos, identificados com a prática pedagógica e possibilitadores de novas práxis para o grupo.

- **reflexão sobre a ação e na ação:** porque vive correndo entre escolas, entre horários escolares, entre idas e vindas, muitas vezes, a professora nem sequer tem tempo para pensar sobre o que lhe acontece. Se, no ambiente escolar, forem criados momentos para a reflexão sobre a ação pedagógica garantir-se-ão, conseqüentemente, novos sentidos capazes de rearticular as práticas, de promover novos e renovados sentidos para o grupo.

- **transdisciplinaridade:** muito se fala em interdisciplinaridade, desde a década de 1980. As escolas, de modo geral, elaboram planejamentos com o intuito de garantir a inter-relação entre os diferentes conhecimentos. Enquanto dedicam tempo e esforço para tanto, muitas vezes, evitam pensar que o importante são as reflexões sobre paradigmas, concepções e encaminhamentos da ação pedagógica como um todo, não esfaceladas em componentes curriculares. Pensar transdisciplinarmente a escola implica pensar a educação como um todo, independente da área de conhecimento a que se dedicam os professores, mas como o espaço-tempo magistral para a produção de conhecimentos.

- **seminários socializadores:** todo o movimento de produção de conhecimentos necessita ser sistematizado. Considerando a escola como um todo, os seminários para sistematização são excelentes para garantir a participação e o reconhecimento aos esforços individuais na produção de conhecimentos. Dimensionar os seminários como momentos de encontro é igualmente garantir que os professores se conheçam em sua ação, em suas concepções do fazer pedagógico, em suas metas e objetivos e estimular a pesquisa no cotidiano pedagógico, como fundamento.

**Todas as alternativas são espaços-tempos a mais, ofertados no grupo e no cotidiano do local de trabalho como momentos nos quais se processarão, simultaneamente, a interação, a reflexão e a sistematização sobre os fazeres pedagógicos, de modo a constituir a professoralidade.** O grupo age como estímulo e suporte às aspirações individuais, pois, na verdade, sabe-se ser o próprio professor que gerencia sua educação continuada e permanente, em acordo com seu desejo, muitas vezes, demandado pela escola ou demandado por sua subjetividade. Este agir é superior a quaisquer outras organizações do espaço escolar, na medida em que possibilita a superação da percepção dos professores como meros funcionários do Estado. Permite que os professores superem, também, a impressão generalizada de agirem como se estivessem gerando apenas o necessário para a garantia da continuidade do processo e gerando a idéia de divisão do trabalho simples, que envolve todos em um objetivo similar, muitas vezes, encontrado em discursos tais como “por que fazer mais, se, ao final do mês, o salário é igual para todos?”. Em um contexto assim dinamizado, a professora passa a agir, decidir o quê, como e quando produzir.

Nesta perspectiva, por sua condição de lugar social, a escola pode ser organizada em espaços-tempos de relações interpessoais: as aulas, as reuniões, o momento do recreio e horas para estudo e planejamento. Nas últimas, acontecerão desde os discursos sobre si mesmo até o surgimento de uma espécie de empatia que poderá dar origem ao trabalho coletivo. Somente assim

iniciam-se produções que poderão redefinir o lugar social, a ação social e, em decorrência, a atividade pedagógica da professora. Com isso, acontecerá o investimento nas pessoas, como seres históricos, e com saberes e experiências, o que garantirá às práticas pedagógicas maior consistência e conseqüência. Será uma nova configuração do trabalho, mais compatível com as demandas atuais.

A partir daí, dinamizam-se contextos de aprender dentro da escola. Não no sentido clássico: o aprender do estudante, a escola como lugar para o estudante aprender. Em um sentido renovado, que desmistifica o tradicional: os professores aprendendo na práxis. Sempre defendi, em meu agir como professora e coordenadora pedagógica, que, se os professores não aprenderem durante a práxis pedagógica, em um aprender a aprender contínuo, na interação com os estudantes, haveria perda do sentido da profissionalidade, quanto mais da professoralidade. É por isto a defesa de a escola constituir-se em local de aprender, sendo, local de trabalho e de aprendizagem, criando as condições para o profissional produzir conhecimentos e sentir-se livre para pensar e agir. Creio haver possibilidade de romper com a linearidade dos estudos para a constituição dos professores: uma seqüência rígida de cursos cuja base epistemológica e metodológica nem sempre é compatível com a realidade das escolas e dos sistemas educacionais. Ao contrário, muitas vezes, implicam idealizações distanciadas do real, tornando os professores recém-licenciados, por exemplo, sonhadores a enfrentar uma realidade adversa.

Quarto:

Aprendendo sempre, o profissional da educação consegue atender à diversidade de demandas de seu trabalho, causadas pela contínua complexificação do pedagógico. Se até bem poucos anos, a uma professora caberia o ofício do ensinar, nas últimas três décadas, sobretudo, este ofício tornou-se ramificado: produzir aulas, incluir socialmente, cuidar, promover inserção cidadã, propiciar conhecimentos quanto a relações interpessoais, garantir estudos para a inclusão no mercado e, principalmente, garantir haver a produção do conhecimento.

**No intuito de garantir a aprendizagem em contínuo, a inserção da pesquisa como fundamento do pedagógico se apresenta como possibilidade para o espaço escolar.** Pesquisando sobre as perguntas e problemas oriundos de seu cotidiano, no coletivo dos trabalhadores da educação, os professores podem encaminhar seu aprender a aprender.

Quinto:

**O projeto pedagógico individual é a evidência das crenças, da professoralidade. Este projeto pode ter como objetivo principal recuperar os espaços-tempos para a prática da indignação e considerar a rebeldia como elemento de renovação, de não-aceitação do que está pronto, dogmatizado, instituído, mas renovar sentidos em contínuo.** Frisei anteriormente o medo da repetição por ingenuidade. O passado, certamente, é um pressuposto para a compreensão do presente e encaminhamento do futuro. Porém, simplesmente repetir indefinidamente o passado não garante a ação dialética, possibilitadora de uma educação emancipadora, no sentido de libertação, renovação e diferenciação tanto do estudante quanto da professora.

Sexto:

**Em suma, no intuito de promover espaços-tempos para a professora se constituir professora, faz-se necessário que, na escola, haja condições para a recuperação dos sentidos da professoralidade, através, inicialmente, do resgate e socialização das narrativas de vida. Uma vez renovados seus sentidos enquanto ser social e histórico, também na escola, a professora tem condições de iniciar processos de educação, tornando professora-pesquisadora do seu fazer e produzindo conhecimento também na práxis. Na escola, porque lá estão seus colegas, sua cultura laboral, os estudantes e a comunidade com a qual trabalha. Com estes processos, pode então elaborar seu projeto pedagógico individual e, a partir dele, participar da elaboração do projeto pedagógico da escola. A elaboração do projeto pedagógico individual somente teria espaço e condições, uma vez recuperada a historicidade e a professoralidade, envidados esforços de**

**educação continuada e instaurado o espaço da prática da linguagem e da pesquisa cotidianas.**

Este redimensionar da professora poderá torná-la apta a se re-inserir na sociedade capitalista, como trabalhadora consciente e crítica de sua profissionalidade, em um movimento de reconstrução das condições materiais de sua produção e, paulatinamente, de sua professoralidade.

Importante ainda frisar que a educação é produzida com base em sentidos e, do mesmo modo, toda prática pedagógica gera sentidos. Por isto, acontece na dialogicidade, de modo que os professores que não dialogam sobre seu fazer, com o intuito de melhor compreender-se, de atribuir sentido ao como se constitui profissional da educação, ao seu conhecimento, acaba por reproduzir tão somente fazeres ou porque são simples, ou porque perdeu o gosto pelo seu trabalho. É nisto que creio após ter ouvido e analisado os discursos das professoras-interlocutoras.

Esta pesquisa, agora, está provisoriamente concluída, outras etapas virão. A cada leitura, certamente, estará sendo reescrito, porque texto é sempre assim, nunca fica pronto. Se, porventura, deste texto surgirem outras pesquisas, gerando outras compreensões do trabalho dos professores e destes enquanto trabalhadores, sem dúvidas, já terei alcançado alguns de meus objetivos. Paralelamente, a pesquisa, em minha professoralidade, tornou-se momento de releitura do meu fazer e do meu agir enquanto professora que continuará, porque professoralidade é uma condição de nunca se sentir completa, uma eterna busca de sentidos em discursos, fazeres, seres.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado – Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal. 1985.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 7ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005 (a). (Coleção Mundo do Trabalho)

\_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005 (b). (Coleção Mundo do Trabalho)

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

ARROYO, Miguel G. “Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana”. IN: SILVA, Tomaz T. da. (org.) **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ARROYO, Miguel G. “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”. In: Revista Educação & Sociedade. dez. 1999, vol.20, no.68, p.143-162.

ARROYO, Miguel. **O ofício de Mestre - Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1975

BENSAÏD, Daniel. **Marx, o intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. "Trabalho e emancipação". IN: LOWY, Michael; BENSAÏD, Daniel. **Marxismo, Modernidade e Utopia**. São Paulo: Xamã, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1982.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista - Categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega LTDA.,1982. (Coleção Filosofia)

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 14. ed., São Paulo: Papyrus. 2002. (Coleção Formação e Trabalho Pedagógico)

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2001.

FERRARO, Alceu R. "Diagnóstico da escolarização no Brasil". Rev. Brasileira de Educação. nº 12., p.22-47, set/dez.1999.

FERREIRA, Líliliana S. **Educação & história**. 3ª ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Produção da leitura na escola: por um trabalho de efetiva interpretação do texto literário em aula**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2002.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. "Professora, mulher maravilhosa: esposa modelo, mãe exemplar e mestra dedicada". In: Anais do III Congresso Internacional de Educação: Educação na América Latina nestes tempos de império. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 22ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 7. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. "Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização". In Revista Educação & Sociedade, São Paulo, dez. 2003, vol.24, no.85, p.1095-1124.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad Y Método – Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. 3ª edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza**. Barcelona: Ppu. 1996.

\_\_\_\_\_. "Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar". Revista Brasileira de Educação (ANPED). Nº 9, set/out/nov/dez, 1998.

\_\_\_\_\_. **¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de formación de formadores**. Montevideo: Proyecto Capacitación y actualización docente en Uruguay - Cooperación española. 2000.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GENTILI, Pablo. (org.) **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. "Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais". IN: LOMBARDI, José C.; SAVIABI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, I – Racionalidade de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus Ediciones, 1992.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

KREUTZ, Lucio. “Magistério: vocação ou profissão?”. Educação em Revista nº 3. Belo Horizonte, junho 1986, pp 12-16.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÖWY, Michael. BENSÁID, Daniel. **Marxismo, modernidade e utopia**. São Paulo: Xamã, 2000.

LUCÁKS, Georg. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUDCKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas básicos em educação e ensino)

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores / pesquisadores**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARQUES, Mario O. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Editora UNIJUI. 1988.

\_\_\_\_. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

\_\_\_\_. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1995.

\_\_\_\_. **Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996.

MARX, Karl. **O capital. O processo de produção capitalista.** Rio de Janeiro: Editora Civilização 99 Brasileira, 1968. Vol. 1. Tomo 1.

MARX, Karl. ENGELS, F. "A História dos Homens". FERNANDES, Florestan (org.). **K.Marx e F. Engels – História.** São Paulo: Ática, 1989. p. 182-213.

\_\_\_\_. **Cartas filosóficas e outros escritos.** São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977

\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino** .São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Roque. **A educação de professores de ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores.** Tese de Doutorado, Porto Alegre: UFRGS. 1991.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação no futuro.** Brasília: Cortez. UNESCO, 2000.

MUTTI, Regina Maria Varini. "O primado do outro sobre o mesmo...". CDRom: 1º Seminário de Estudos em Análise de Discurso. UFRGS, 2003.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia**. Erechim: EdiFAPES, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2ª.ed. Porto: Porto Editora LDA, 1995 [a]. (Coleção Ciências da Educação).

\_\_\_\_\_. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto Editora LDA, 1995 [b]. (Coleção Ciências da Educação).

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense. 1984.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e Texto**. São Paulo: EDUC. 1988 [a].

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez Editores. 1988 [b].

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. "Análise Automática do Discurso (AAD-69)". IN: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997 (a).

\_\_\_\_\_. "A Análise de Discurso: três épocas (1983)". IN: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997 (b).

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3ª ed. São Paulo: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. "A propósito análise automática do discurso: atualização e perspectivas". IN: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PEREIRA, Marcos Villela. "Nos supostos para pensar a 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: DP&A, 2000. p. 23-42.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSANHA, Eurize C. **Ascensão e queda do professor.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 34).

PIAGET, Jean. **Problemas de Epistemologia Genética.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez. 2002.

\_\_\_\_\_. “A noção de competência como ordenadora das relações educativas: implicações curriculares”. IN: Anais do 2º Encontro Estadual das Escolas Técnicas, Porto Alegre, SUEPRO, 2001, vol. 1, ano 1, Edição Especial, pp. 51-57.

Revista Nova Escola. janeiro/fevereiro 2006. São Paulo: Editora Abril, p. 12.

RIBEIRO, Marlene. “Exclusão: problematizando o conceito”. IN: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, jan./jun. 1999, vol. 25. nº 01., p.35-49.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor.** 2.ed. Porto: Porto Editora LDA, 1995. (Colecção Ciências da Educação).

\_\_\_\_\_. “A educação que temos, a educação que queremos”. IN: IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999, pp. 37-63.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 7ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995. (Colecção Histórias e Ideais).

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. 1996 [a].

\_\_\_\_. "Para uma Pedagogia do Conflito". IN: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Anais do III Seminário Municipal de Educação de Porto Alegre: Sulina, 1996 (b).

\_\_\_\_. "A construção multicultural da igualdade e da diferença". In: Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia, VIII, RJ, 4 a 6 de setembro de 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Sul, 2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. "O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo". IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social – Por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. (Série: Educação: teoria e crítica).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Bases Teórico-metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais – Idéias gerais para a elaboração do Projeto de Pesquisa**. 2 ed. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

WEBER, Silke. "Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil". In: Revista Educação e Sociedade, São Paulo, dez. 2003, vol.24, no.85, p.1125-1154.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor: agente da educação?** São Paulo: Papyrus, 1994.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questões utilizadas na Entrevista

As questões a seguir foram utilizadas facultativamente, em acordo com o delinear da conversa.

- a) A escola é seu lugar de trabalho. Qual o sentido da escola enquanto lugar de trabalho?
- b) Qual o sentido, para você, de ser professora?
- c) Você estudou para ser professora. Que cursos realizou?
- d) Relate uma situação que revele o que é ser professora aqui nesta escola.
- e) Que elementos considera fundamentais para realizar seu trabalho de professora?
- f) Você está satisfeita em ser professora? Por quê?
- g) E o salário?
- h) Apresente, resumidamente, qual é o trabalho da professora na escola.

## APÊNDICE B: O sentido atribuído à escola enquanto lugar de trabalho.

PROFESSORA 11	Escola, pra mim, eu vejo como um espaço na sociedade, um micro-sistema da sociedade, aonde ela precisa ser de forma organizada, planejada, estruturada, hoje, posso, devido à inclusão posso dizer arquitetônica e atitudinal, para receber esses seres da sociedade, sendo que a sociedade. Hoje, ela se apresenta, ela sempre se apresentou no... hoje, a recém que está sendo mais vista, como, com seres diferentes. E a escola precisa, hoje então, estar mais preparada para receber esses alunos, estar mais voltada a... à realidade da sociedade, que, muitas vezes, eu já me questionei, a sociedade, está para a escola ou a escola está para a sociedade, e, ao mesmo tempo, me veio uma resposta me parece que a escola está velha para a sociedade.	Parte da sociedade
PROFESSORA 13	bom, uma escola para mim, é um local da onde também eu tiro é claro meu sustento, mas é um local que me proporciona uma satisfação pessoal no sentido de que eu posso colaborar para fazer esse mundo um pouquinho diferente, plantar uma sementinha que amanhã trará frutos diferentes do sujeito que nós temos hoje, de um mundo muito capitalista, muito instrumentalista. Então, eu tenho esse objetivo, eu acredito na educação, no comprometimento do ser humano com outro ser humano.	
PROFESSORA 12	(silêncio). O que é essa escola pra ti? Ah! Essa escola é... pra mim, além de teu lugar de ter trabalho né? é... é... também de realização pessoal, que eu sempre so... gostei né? da atividade de... de ajudar né? de ensinar, e agora eu estou conseguindo né? aqui nesta escola. E a escola é o lugar onde as crianças vêm para aprender né? pra... pra... não só aprender, também nos ensinam bastante né? Mas é o lugar onde conseguem realizar melhor seu aprendizado no caso. é, é uma escola, daria pra dizer completa né? porque ela tem, de ensino integral né? É, assim oh... desde as crianças aprendem em sala de aulas e aprendem em oficinas,	Local de ensinar e aprender

	<p>e, levam muita coisa rica né? Pra vida deles, e, e também assim oh... uma escola que não dá pra dizer... não falta nada, material didático, tem tudo né? Não é uma coisa assim que o professor tem que estar trazendo de casa ou pedindo pras crianças que tragam pra trabalhar. Eles têm tudo. A escola oferece tudo né? É, então, não tem assim, até não pode pedir nada, né? Então, é bom de trabalhar aqui... muito bom né? Não tem, é gostoso, o ambiente é acolhedor sempre né? As crianças são simples né? Também são de famílias também humildes né? Mas assim, são fáceis de lidar, não tem assim, aceitam a gente né? O que o professor traz né? E eles também né? Trazem bastante coisas deles né? Que nós, também não é da realidade da gente né?</p>	
PROFESSORA 17	<p>Uma escola, pra mim, é o local que deve estar aberto para todos, não só para alguns né? Então eu acho que todos têm o direito, e até um certo dever de ir e estar na escola.</p>	Local aberto para todos e dever
PROFESSORA 19	<p>(suspiro) Uma escola enquanto lugar de trabalho... eu acho que é uma união, entre professores... eu acho que uma escola é feita por professores, pela família, e pelos estudantes que... que nela estudam.</p>	União
PROFESSORA 20	<p>Pra mim sentido de escola... é muito importante, ahn... pela base curricular, pelo tipo de trabalho que eu tenho, pelo tipo de trabalho orientado pela, pela escola, dando rumo, no que eu quero chegar, no que deve ser trabalho com o aluno, o que a escola propõe. Então, ela tem um plano político pedagógico no qual nos orientamos em cima disso... em cima disso pra chegar onde nós queremos, e sempre com orientação, e, e pra mim a escola é muito importante nisso porque ela me dá um rumo e sempre alguma coisa nova pra mim, e como escola e aluno também né?</p>	Instituído
PROFESSORA 01	<p>Professora 01 – A escola pra mim é que nem eu comparasse com uma família, que todos devem... se sentir bem... hum... que acontece o conhecimento, a convivência e aprendizagem. (silêncio) É... essa escola que eu trabalho, eu vejo ela assim como uma escola muito agradável, pelo fato de, o ambiente ser um ambiente diferente, de muitas outras</p>	Lar, família

	escolas, e, tem muitas coisas que atraem os alunos, que os alunos, são coisas diferentes que os alunos se interessam.	
PROFESSORA 02	A escola, enquanto lugar de trabalho, bom, a escola acho que é um segundo lar da criança né? Então, tudo que ela não faz em casa geralmente a gente... eles vêm e fazem na escola né? Ou, às vezes, não fazem, acham que vão fazer né? hum... eu não sei o que te responder...	
PROFESSORA 03	(Silêncio) Uma escola, pra mim, que eu penso assim, é o interesse, é um grupo de.... de... de pessoas de famílias né? que se reúnem, pra... pra... Pra adquirir conhecimentos né? conhecimentos do dia-a-dia, que é o que a gente trabalha com os alunos assim nas informações a gente procura trabalhar bastante né? Informações assim, que a gente... a gente recolhe com as visitas nas famílias sabe? E, às vezes, até uma informação de acontecimento que acontece com a família né? A gente sempre chega na sala de aula, geralmente eles dão a iniciativa porque eles falam: "ai, professora, esse fim de semana deu isso e isso... então, tu tem que levar aquele assunto um pouquinho adiante, para que você possa né? Ter a tua aula mais tranqüila porque se não, pouco a pouco, eles puxam o berço. Daí então tu leva o assunto à frente, aí eles então relatam um pouco e fazem a conversa deles também. Aí então eles ficam tranqüilos e tu podes trabalhar.	Informações e conhecimentos
PROFESSORA 21	Escola é um ambiente onde se... (risos) escola é um ambiente que... onde o professor que é o... que é o centro então da... ele é o responsável pelo... pelos conhecimentos dos alunos, ummh... O ambiente onde se constrói... onde se produz, e, principalmente, onde se leva o aluno a... a ele mesmo buscar o seu conhecimento.	
PROFESSORA 04	Esta é uma escola um pouco diferente eu acho, porque a clientela dos nossos alunos né? São bastante carentes, têm bastante problemas de desestruturação familiar e... tudo isso né? Mas no geral assim... a gente dispõe do material necessário, nesse sentido não falta nada. Escola é um lugar onde... onde se trocam aprendizagens, onde se produz	

	conhecimento... onde, sei lá, afetividade, essa parte emocional aparece bastante também....	
PROFESSORA 08	Um lugar onde se constrói saberes, um lugar onde se constrói saber, e eu acredito que é nesse lugar que se formam, que se constrói as pessoas também. A mentalidade delas eu acho que também muda nesse lugar, porque a caminhada acadêmica também é assim, as pessoas se constroem nesse tempo que estão na escola, e eu acho que escola pra mim é isso. (3 seg) É um lugar onde a gente se constrói, onde se multiplicam. Onde você, também, acaba criando novos conhecimentos a partir dos que você convive.	
PROFESSORA 06	Uma Escola é uma instituição, pelo que a gente estudou, também né? é um lugar previamente organizado, didaticamente construído para que haja a educação. É um ambiente estruturado para a educação. A escola em tempo integral está estruturada para isso. Eu acredito que é um espaço que oferece para os alunos ãhhhhhhh certos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades que elas não encontrariam fora da escola devido às dificuldades financeiras e carências que estas crianças se encontram. Os alunos de nossa escola são assim... de baixa renda. São alunos assim que se enquadrariam em um risco social, estão mais vulneráveis. São alunos que passam todo o tipo de carências, carências econômicas, afetivas. Em vez de estarem na rua, eles estão dentro da escola, envolvidos em atividades o dia todo. São atividades saudáveis para o desenvolvimento e até para uma futura oportunidade na vida e para poder, vamos dizer hoje na sociedade econômica eles vão poder competir de maneira igual com crianças que tiveram isto proporcionado pelos pais, né? E aqui o Estado está proporcionando o que os pais não podem	Local para a educação
PROFESSORA 09	A escola é um lugar de aprendizagem, um lugar onde a gente convive com pessoas diferentes, han... buscando aprender, mas também conviver. Uma sociedade onde tem um monte de gente diferente e que precisa se adequar, muitas vezes, a situações diferentes também.	

PROFESSORA 10	Enquanto lugar de trabalho, pra mim a escola, é o lugar onde eu encontro, principalmente, o sujeito de relação, né? É nesse... é nesse lugar que eu tenho essa possibilidade, essa oportunidade de interagir com o sujeito, e, acima de tudo, a questão da apren... do aprender né?e de me colocar neste lugar enquanto aprendiz, me relacionando também com o aprendente que é o, que é o educando né? Então acho que principalmente escola pra mim é um lugar assim de excelência assim, da relação entre as pessoas e, um lugar de aprendizagem sobre tudo.	Interação
PROFESSORA 16	Pra mim escola pra mim é... é lugar de interação social, né? É um espaço aa... pedagógico onde que se constitui sujeitos.	
PROFESSORA 14	Bem, é um convívio social né? (risos) Primeiro lugar é um convívio social onde tem diferentes faixas etárias e é uma organização né? Então, dentro dessa organização a gente tem que se adequar, e... também... tem normas a cumprir, tem coisas, mas também tem a liberdade, e viver bem dentro de uma sociedade, em primeiro lugar é isso... muito tempo, sou professora há 33 anos (risos)...— é... 33 anos. Eu gostei de trabalhar aqui, porque a escola é... é tempo integral né? Então tu tá com o aluno o dia todo apesar de que eu trabalho 20h, ta? Mas a gente nota que a criança fica o dia todo aqui, então ele tem, uma continuidade no outro turno da aula que a gente deu anteriormente, sempre não só da aula como também das oficinas de trabalhos e coisa.... Eles vêm a desenvolver mais, e são crianças que, carentes mesmo, bem... afetivamente, não só economicamente, mas afetivamente também né?	
PROFESSORA 18	Escola enquanto lugar de trabalho... pra mim é uma troca constante de... de... de informações, de vivências, de experiências, tudo aquilo que... que eu vivo diariamente, na minha vida, por que praticamente minha vida inteira foi vivida dentro de uma escola, então eu acho que é o dia-a-dia pra mim, é o meu... é o meu respirar, é o meu viver, é o meu trocar idéias com as minhas colegas, é o aprender junto com os meus estudantes como professora.	Vida da professora

PROFESSORA 05	Uma escola é um espaço onde a criança busca o saber, é o espaço onde o ser humano se aperfeiçoa para vida, se prepara para o mundo de trabalho e em especial para a vida.	Preparação para a vida
PROFESSORA 07	Pra mim escola é um lugar onde a criança vê um mundo de fantasias de sonhos onde ela vai descobrir coisas novas, e, se preparar para o futuro... é sempre através da pesquisa, sempre as crianças buscam, né? Pelo que elas querem aprender, sempre eles vão em busca, e a professora só é uma mediadora, sempre lançando as coisas e eles vão à procura disso.	

## APÊNDICE C: Sentidos do ser professora

PROFESSORA 01	“Significa encontrar muitos desafios”.	Desafio
PROFESSORA 17	“Professor significa ser muito mais do que professor (risos), significa estar, aberto para tudo, que...que... que o cotidiano te... te... que o cotidiano te... te desafia né? porque todo dia, é um dia diferente, então, no momento que tu tiver fechado pra aquilo ali tu não é professor... professor tem que estar aberto a desafios”.	
PROFESSORA 19	É algo desafiador, é... há algum tempo atrás eu acredito que era mais gratificante do que hoje, mas eu acho que é bastante desafiador. Eu me considero desafiada a cada dia, a cada chegada na escola, a cada atividade a ser feita, eu me considero desafiada por... por tentar sempre querer fazer o melhor, e querer que os alunos, me devolvam o que eu espero, que a atividade fosse, feita pra eles	
PROFESSORA 18	Assim, como eu já disse, é o meu dia-a-dia, é a minha vida inteira, só que, penso que agora assim é um constante desafio, cada dia não é mais anh... acho que como era... pra mim cada dia é uma novidade, cada dia é um transformar é um viver, a cada ano os estudantes estão sendo diferentes, e isso é muito bom, essa carga de diferença que eles, que a gente, trabalha e, ahn... mas, acima de tudo, eu vejo bastante o ser professora hoje em dia com muito desafio e com muita pesquisa, professor que não pesquisa, que não vai atrás, que espera as coisas sentado, não pode ser professor.	
PROFESSORA 02	“ (...) é como se fosse mãe, pai de muitos alunos né? então não é só aquela coisa assim que você, tá na sala de aula pra trabalhar os conteúdos que são exigidos mas também, muitas vezes pra ouvir os alunos e, e entender eles, dar uma ajuda pra eles no que eles precisam né? Muitas vezes problemas de casa que eles vem, e a gente auxilia então os alunos nisso também”.	Estar no lugar do pai e da mãe
PROFESSORA 05	“(...) porque os meus alunos são, para mim, como se fossem meus filhos. O professor, além de ser um educador, ele	

	precisa ser um pouquinho de tudo. Ser um pouquinho de mãe, um pouco de tia, um pouco de babá, porque o aluno, ele precisa de carinho, pra ele aprender, em primeiro lugar, ele precisa, ter o amor do professor, ele precisa amar como a gente deve amar acima de tudo o seu aluno”.	
PROFESSORA 14	“Ai! Significa tanta coisa (risos). É uma missão, é uma coisa que eu optei, que eu gosto se tivesse que, depois de 32 anos, se eu escolher de novo, se, uma outra profissão me botassem, eu novamente iria escolher professora, né? É tudo! É uma família, é... é... uma continuidade da família.. sei lá, é uma família que a gente cria, e eu gosto! É uma coisa que a gente gosta mesmo de fazer”.	
PROFESSORA 05	“Ser professor para mim, é acima de tudo um sonho né, porque um sonho que eu, eu desde criança sonhava em ser, uma professora né, então pra mim ele é um sonho que eu consegui realizar na minha vida (...)”.	Sonho
PROFESSORA 07	“Ser professor... pra mim, é algo fascinante, é ensinar alguém a ler, a escrever, a somar, é uma coisa, assim, emocionante, também acho lindo isso, e é um sonho desde pequena, sempre ser professora”.	
PROFESSORA 06	“Ser professor é trabalhar com educação, ser um educador. E o que é ser um educador? Eu vejo assim: ser educador é trabalhar com o conhecimento já elaborado pela sociedade e, ao mesmo tempo, fazer um elo, uma ligação com as necessidades da Modernidade, as necessidades atuais, o que eu preciso. Os conhecimentos elaborados não podem ser negados e o que a nossa sociedade vive hoje, tanto a parte humana, como a parte da cidadania, como a parte do envolvimento, da interação entre as próprias crianças, os indivíduos”.	Trabalhador da educação
PROFESSORA 08	“Ser professor, pra mim, hoje, na realidade em que nós estamos vivendo, eu acho que é uma passagem importante, porque, é, através muitos... ontem, houve uma entrevista, que o professor tem 98% de credibilidade. Eu acho que tá voltando esse papel do professor, porque, uma época, ele era	Mediação

	<p>desacreditado e hoje não! Muita coisa que ele diz é realmente seguido e as pessoas acreditam nisso. Eu acho que o professor tem papel de... além de ser mediador, ele tem papel fundamental na educação das pessoas”.</p>	
PROFESSORA 09	<p>Ser professor significa... anh... atingir diretamente a vida de uma pessoa, pra mim. Anh... eu penso que pra, pra mim ser professor eu preciso ter a consciência de que vou, de alguma ou outra ... anh, marcar a vida dessa pessoa pra toda vida, pra sempre. E, e isso é... é muito... isso é o que mais me preocupa quando eu vou pra sala de aula, porque eu penso que, qualquer falha minha pode ser decisiva... e influenciar na vida de outra pessoa.</p>	
PROFESSORA 13	<p>Eu acho muito bonito quando eu leio nos livros e diz assim: “ser professor é ser um mestre”. Na verdade, é porque eu me lembro muito das palavras também que Freire diz. Algo como o seguinte: quando você coloca hoje um tijolinho, amanhã, você coloca outro, você vai moldando. Então, quanto mais clareza você tem do comprometimento, da cidadania, da educação, o que é a educação, esse comprometimento faz com que você colabore, para que essas nossas crianças sejam diferentes.</p>	
PROFESSORA 10	<p>“Ser professor... pra mim, assim... ser professor é uma coisa muito... de muita responsabilidade. Em primeiro lugar, é uma, uma... algo assim que eu poderia dizer muito... ser professor... um privilégio, eu acho. Eu não sei expressar exatamente o que eu sinto, mas é algo assim... Eu acho que é um lugar, muito especial, muito privilegiado pelas possibilidades que a gente tem sendo professor... a possibilidade de interação com os diferentes saberes, com o conhecimento, com as leituras, de mundo, de livros, de pessoas. E ser professor, acima de tudo, é essa questão assim da... da mediação mesmo... quer dizer, eu sou um elemento entre aquilo tudo que a criança quer descobrir, e que, muito disso, eu posso mediar e levá-la a conhecer e, também, aquela coisa do caminhar junto... descobrir junto, porque com a criança, a gente interage junto, descobre tantas coisas, tantas formas de ver, a vida, as</p>	

	coisas, os problemas, as situações que se colocam e que a criança resolve de uma forma completamente diferente da nossa, né? Às vezes, para nós, a coisa é muito complicada e pra ela é tão simples, né? Então, eu acho que acima de tudo é isso, esse lugar privilegiado, esse lugar da possibilidade de mediar, né? de levar, de, enfim... eu acho que ser professora é uma coisa muito especial mesmo”.	
PROFESSORA 11	“Ser professor, para mim, é alguém, é o sujeito, que assume a sociedade, porque ele vai preparar, ajudar, conduzir, somente professores de séries iniciais. Eu me reporto, porque ele vai trabalhar com o sujeito, com a cognição desse sujeito”	Sujeito
PROFESSORA 12	Ai, profe, seria assim oh? Poder ajudar eles, né? Orientá-los, numa caminhada que eles têm a vida toda pra fazer, né? A gente passa o pouco que a gente sabe... mas pra eles, né? E eu acho que o professor é um orientador, né? Traz atividades, Traz conteúdos novos, né? Sempre tem que estar procurando coisas novas, né? E pra melhor qualidade de ensino, né?	Orientador
PROFESSORA 15	Ser professora... (3 seg) acho que é o nosso sentimento, né? (3 seg)	Divagação
PROFESSORA 16	Pra mim, ser professor é...é ter a humildade de aprender e ensinar, né? Se colocar à altura do aluno, né?	Confusão entre ser e agir
PROFESSORA 20	É a minha vida (risos). Eu... sem... sem ser professora, eu acho que não existiria... é minha vida... é tudo para mim. Hum... eu não saberia o que fazer, né? De repente... uma coisa... mas assim oh!... eu não conseguiria hoje imaginar a minha vida sem ser professora.	

### APÊNDICE D: Cursos realizados para ser professora

	ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO		PÓS-GRADUAÇÃO	MESTRADO
		Cursando	Já concluído		
PROFESSORA 01	Magistério	Normal Superior – Anos Iniciais			
PROFESSORA 02	Magistério	Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais e Administração Escolar			
PROFESSORA 03	Magistério		Licenciatura em Pedagogia		
PROFESSORA 04	Magistério	Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais e Educação Infantil			
PROFESSORA 05	Ensino Médio Magistério	Licenciatura em Pedagogia – Administração Escolar			
PROFESSORA 06	Magistério		Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais e Administração Escolar	Gestão e Administração Escolar	
PROFESSORA 07	Magistério	Curso Normal Superior – Anos Iniciais			
PROFESSORA 08	Ensino Médio	Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais e Administração Escolar			
PROFESSORA 09	Magistério	Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais e Administração Escolar			
PROFESSORA 10	Magistério		Licenciatura em Pedagogia		Educação nas Ciências

PROFESSORA 11	Magistério	Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais e Administração Escolar			
PROFESSORA 12	Magistério	Licenciatura Plena em Letras			
PROFESSORA 13	Magistério	Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais e Administração Escolar			
PROFESSORA 14	Magistério				
PROFESSORA 15	Magistério		Licenciatura Plena em Educação Artística		
PROFESSORA 16	Magistério	Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais e Administração Escolar			
PROFESSORA 17	Magistério	Licenciatura Plena em Pedagogia – Administração Escolar			

## APÊNDICE E: Situações vivenciadas na escola

PROFESSORA 09	(3 seg de silêncio) Nos momentos em que eu posso realmente mediar alguma situação. Nesses momentos, eu me sinto professora... Outro fator importante assim, que eu considero, ahn... de ser professora, é de poder ser professora não só dentro da sala de aula, mas fora. Eu acho que, em todos os momentos, a gente tá participando da vida das crianças e, quando a gente se envolve com a comunidade, então, aí, você é professor não só lá dentro da sala de aula, mas numa festa que for, num almoço que for, na casa do pai ou da mãe, toda essa questão.... Eu vejo o professor envolvido não só com o estudante ali na sala de aula, mas também com a família dele, com tudo que acontece.	Mediação
PROFESSORA 16	Eu acho que é quando a gente percebe, né? ... que, que o aluno tá evoluindo, que ele tá construindo junto o conhecimento.	
PROFESSORA 08	Quando você tem que agir numa situação diferente, inusitada, que tu tem que tomar uma decisão, porque ta todo mundo esperando aquilo que tu vai fazer. Eu acho que nesse momento que tu mostra geralmente teu papel, que tu tem que mostra que tu tá aí, que tu sabe fazer, uma situação inusitada, que tu precisa mostra realmente que tu sabe, que tu tem que fazer aquilo porque não deu certo. Por exemplo, tu tá com uma coisa, um plano preparado. Aí, teus alunos, teus estudantes já terminaram a tua tarefa que você achou que iria demorar a manha inteira você precisa arrumar algo, pra ocupar eles durante o outro período que, que faltou, eu acho que é uma situação desafiadora que o professor precisa, tá com algo sempre pronto pra além daquilo que os estudantes vão.	Aprendizagem
PROFESSORA 20	Acho que, na verdade, todo o dia tu te depara com essa situação, porque assim como tem aluno com dificuldade que não consegue alcançar aquilo que você está se propondo, você propõe no dia, como ensino e aprendizagem, né? Aprendizagem, todos os dias, tu tem que te deparar, automaticamente, tu te depara, consegui, não consegui... E, no momento que tu tem o retorno que essa criança assimilou, compreendeu aquilo que você falou, você foi professor, né? Você ensinou, você... você foi responsável para	

	<p>chegar. E é uma coisa assim, dentro da minha área... como eu trabalho com a segunda série, em cima do concreto, a gente trabalha muito o concreto, e no momento que a criança percebeu, e ela concretizou isso, ela, automaticamente, ela vai realizar, a... a, parte prática, vamos dizer, a prática seria o concreto, mas, no momento, em que ela vai formalizar o cálculo, né? E que ela vai armar a conta, e que ela entendeu aquilo, então, tu viu que tu foi professor e tu conseguiu alcançar aquilo que tu queria... a produção textual, eles entram dentro da tua turma, de repente ainda alguns acabando a alfabetização, e daí, quando você vê que essa criança está produzindo texto, e que você foi responsável por aquilo, então, eu acho que todo dia, é um crescimento, todo dia tu é um pouco professor pra chegar na meta final que seria assim, eles compreenderem tudo aquilo que tu te propôs para o ano letivo né?</p>	
PROFESSORA 01	<p>Eu me sinto professora no momento em que eu vejo resultado na aprendizagem dos alunos.</p>	
PROFESSORA 17	<p>Fatos, eu tenho, bastante assim, porque eu... eu lecionei em uma escola que era rural, municipal e que não tinha o apoio da prefeitura, em um outro Estado, não Rio Grande do Sul, onde a realidade era totalmente diferente. Foi minha melhor experiência talvez como professora, e eu peguei uma 1ª série, com 46 alunos, sem nunca ter dado aula pra 1ª série, e cheguei ao final do ano com 6 alunos que... a coordenação achou que não deveriam passar para a 2ª série. E eu achei que eles deveriam, eu sabia que eles tinham condições pra aquilo ali. Então a direção me impôs que se eu quisesse que eles fossem para a 2ª série, eu teria que me responsabilizar por eles. Aí então, eu fiz a proposta de ir com eles para a 2ª série, com todos eles, e, nesse momento, eu acho que foi um momento muito marcante assim, que eu era professora deles, era eu que deveria saber se eles tinham condições ou não, não a coordenação. Nesse momento, eu me senti realmente uma professora.</p>	
PROFESSORA 05	<p>Assim oh... O fato, às vezes, quando tu vê o teu aluno com dificuldade e você não consegue ajudar ele nessa dificuldade, aí tu busca alternativas, de tudo que é maneira. Se eu sou</p>	

	<p>professor, eu não posso jamais perder as esperança que esse aluno não... consiga aprender algo, porque se precisa juntar tudo, a bagagem que ele traz de casa, e aperfeiçoar essa bagagem, mas daí, naquele momento a gente fica, às vezes, se frustra né? Mas, será que eu não vou conseguir? Mas é nesse momento que você deve se lembrar, que você é professora, que você é o educador, e que tu tem que buscar.</p>	
PROFESSORA 12	<p>Acontece. Tem momentos em que a gente não se sente o professor, porque quando... quando a coisa não anda... quando, quando a gente não consegue passar a mensagem que a gente preparou né? Que é difícil. Tem dias que as crianças têm um comportamento mais... mais difícil... eles conversam muito, até a gente acalma eles, aí nesses dias dá assim um desespero quase né? hoje né? A gente não consegue realizar aquilo que a gente planejo né? mas daí também passa né? não que a gente pensa assim todo dia que eu tenho que ser professora, eu tenho... eu sou melhor, não isso não, mas assim, acontece isso de frustrações né? não sei se seria essa a pergunta!</p>	
PROFESSORA 21	<p>Principalmente uma professora de 1ª série, eu acredito que é na fase assim da leitura, quando os alunos humm... de repente, assim, tu vê naquela, na dificuldade da aprendizagem, onde eles não estão conseguindo, e tem aquela etapa assim que eles, assim já começam a ler por si né?</p>	1ª série
PROFESSORA 19	<p>(Suspiro) É, como a gente já falou, a gente normalmente guarda mais os negativos do que os positivos né? (risos) Mas, eu acho que de positivo, que eu diga “Puxa! Que legal, eu consegui ajudar!”, como meu caso de professora de primeira série é ver que, no início, eles entram, mal conhecendo o alfabeto, e... e todo o trabalho que a gente faz de conhecimento, de... de chegar nessa altura que a gente tá, e ele já consegui pegar e lê o livrinho inteiro, te conta então, puxa! Que legal!, com a minha ajuda, porque não totalmente né? É bastante parte deles e da família também, mas com a minha ajuda eles chegaram até aí, puxa! Que bom ser professora! Essa é parte gratificante do... do Magistério.</p>	
PROFESSORA 14	<p>Ai, diversas vezes... Principalmente na primeira série porque a</p>	

	<p>gente vê o resultado logo, imediato né? No dia-a-dia o crescimento deles, o desenvolvimento deles, não só na parte vamos dizer, da leitura e da escrita, porque é uma construção ali, eles começam na primeira né? E... mas também, a outra parte da realização da... do carinho quando tu agrada a criança e, às vezes, eles têm momentos bem difíceis aqui, e que eles precisam muito, e eles confundem às vezes a gente e chamam de mãe, ou de avó, isso é constantemente né, na sala de aula, os que vivem com a avó que são criados pela avó eles chamam de avó, ou chamam a gente de mãe. Então isso são resultados que a gente diz não, é: “Realmente eu sou uma professora né? (risos) e eles gostam”.</p>	
PROFESSORA 03	<p>Aahh... muitas coisas. Muitas vezes, a gente pensa assim! Eu até achava que não, que não fosse ter um braço tão forte né? De repente, acontecem problemas em sala de aula, que você diz: “Bah! Aceitei a minha profissão”. Agora, o ano passado, até eu fiz um trabalho muito bonito. Tinha, na minha turma de alunos, 2ª série, um menino, ele já tinha a idade avançada né? Ele veio... eu nem sei a localidade, me representa que foi da Argentina... eles vieram pra cá, o menino tinha na base de uns... 10 anos por aí, 11... e estava na 2ª série, mas eu trabalhei um mês com ele, e notei assim... que aquele menino tinha... é ele destrinchava um potencial pra frente, ele terminava, ele... ele me interrogava, ele fazia perguntas. Aí, falei com a coordenadora pedagógica né? Eu disse pra ela: “Eu tenho um aluno assim... assim na minha turma, digo, toda a professora não quer perder o aluno né? Digo, mas eu abro as mãos por esse aluno.” E como eu tinha a parte da manhã que eu era substituta né? Então, eu pedi umas horas assim, pra mim trabalhar com esse aluno, e sabe que eu trabalhei um mês com ele, fiz provão, a coordenadora recolheu, foi para a 3ª série, um ótimo aluno na 3ª. Então, ali, esse foi meu, o meu... a minha hora assim que mais me realizei como professora foi esse momento, já pensando em me aposentar (riso).</p>	Disciplina
PROFESSORA 07	<p>Eu acho bonito assim... quando eles chegam na sala de aula logo de manhãzinha, assim bem cedo, largam a mochila, e vêm te contar alguma coisa, alguma coisa diferente. Parece, assim, que</p>	Interação

	são tuas crianças, mas, ao mesmo tempo, são teus alunos, então ,aquilo tu te abaixar e ouvir eles, eu acho que isso é o que mais marca, e ver eles aprendendo né?	
PROFESSORA 02	Hum... deixa eu ver... Bom, alunos da 1ª série, eles são muito assim de contar, querer contar tudo o que acontece com eles, em casa, na rua, vindo pra escola, então, muitas vezes, a gente tem que dar essa atenção pro aluno né? parar um pouco a aula que a gente... o que a gente da trabalhando, pra ouvir o aluno, dar essa oportunidade dele poder falar, também, não passar por cima disso, do que está acontecendo com ele, eu acho que é isso.	
PROFESSORA 15	Sempre né? É sempre uma sementinha que a gente está semeando, e, às vezes, na aula, não sai como a gente quer, mas, toma outro rumo. Mas, no final, tu vai ver que... vai dar os resultados, surpreendentes né?	Pensando no futuro
PROFESSORA 06	São várias as situações que acontecem assim. Eu acredito o fato principalmente quando a gente faz um passeio, quando sai pela rua, o desenvolvimento deles. Um exemplo assim eu vou dar. A gente estava estudando a água, a poluição do meio ambiente tudo enquadrado. Então, nós fomos fazer uma visita a um rio próximo daqui e as crianças estavam entusiasmadas. Elas observavam, tinham a consciência de não poluir, de cuidar o ambiente. Acredito que, no futuro, a realidade que está aqui, vai ser diferente. Porque, muitas vezes, a gente fala, fala, e eles já estão sabendo é um resultado daquilo que está fazendo.	
PROFESSORA 13	Para mim ser professora é muito mais que você mediar um conhecimento. Ser professora, às vezes, é você olhar para aquela criança e passar para aquela criança uma esperança de que ela está no caminho certo, de que ele pode conhecer, que ela tem possibilidade para ela vir descobrir, sem eu mastigar para a ela o conhecimento. Ela olhar para mim e sentir aquela confiança de que eu estou ali para auxiliar e que eu vou fazer isso. Para mim, isso é ser professora.	Confiança
PROFESSORA 18	Acho que os meus sentimentos, é a minha emoção, é eu gostar daquilo que estou fazendo, porque eu não posso passar despercebida de uma situação... quando eu encontro um, um	Sentimentos

	<p>estudante que naquele dia não está bem, que eu vejo lágrimas nos olhos, porque dentro da nossa sala de aula, a gente não tem espelhos, nós não temos espelhos para ver, mas os olhos dos alunos são nossos espelhos, e assim como a gente também é o espelhos para eles, né? Então, eu vejo assim, eu não posso passar despercebida, quando acontece uma situação eu procuro chamar, conversar, tentar resolver, para que ele também se sinta bem, e que eu possa transmitir segurança para ele. Eu sou acho tipo uma mãezona em sala de aula, atribuo a todos os estudantes como se fossem meus filhos.</p>	
PROFESSORA 10	<p>Eu vou me reportar a uma situação que eu tinha em uma 3ª série, que foi uma turma muito especial pra minha experiência como professora, e, nessa situação, que eu vou colocar, a gente estava estudando o ECA né? Estatuto da Criança e do Adolescente. E teve um dia que eu... uma criança veio até a mim e disse: “Professora, a minha mãe... não, lá em casa, não respeitam os direitos da criança” Aí eu pedi que ele me dissesse o porquê ele pensava que os direitos da criança não eram respeitados em casa. Aí ele disse que ele estava fazendo trabalho e... de, de casa, escrevendo enfim, e a mãe estava na sala e gritou pra ele: “Filho, me alcança a tesoura que está em cima da estante”. Daí ele explica: “Professora, eu estava no meu quarto, a mãe estava a três passos da estante, mas como ela estava deitada no sofá assistindo à novela, eu tinha que vir do meu quarto, e alcançar a tesoura pra ela. Não foi respeitado o meu direito de fazer minhas coisas”. Então isso me remeteu assim: e agora? Eu não podia simplesmente dizer só que ele tinha razão em relação a... a forma dele ver que o direito dele estava sendo desrespeitado, mas também eu teria que, falar sobre essa relação, mãe e filho, cooperação, ou, enfim, todas essas questões né? Então, muitas vezes, na sala de aula, aquilo que a criança nos traz, nos coloca exatamente nesse lugar: “opa! Agora sou professor, não é qualquer coisa que eu posso dizer”. Eu tenho que pensar naquela situação de mediar né? Que... que eu digo agora? De forma de que ele não vá se revoltar contra a mãe, digamos assim né? E que se eu estou trabalhando a crian... os direitos da criança...</p>	Desafios

	<p>também eu estou fazendo ela estar consciente dos seus deveres, né? Então são situações assim que nos colocam principalmente quando, diz respeito diretamente à vida pessoal do aluno, e aí eu acho que a gente tem que conseguir fazer bem essa distinção, né? Sou professora, e eu preciso orientá-lo, de alguma forma. Então eu acho que principalmente essa... essa questão de nos perceber enquanto professora, e nos colocar nesse lugar, pra mim o desafio maior sempre é quando surgem as situações trazidas pelos alunos da sua vida pessoal particular, e da sua realidade, e a gente precisa ter um posicionamento enfim.</p>	
PROFESSORA 11	<p>Até foi recentemente, onde eu precisei assumir uma turma. Eu fui chamada pra assumir uma turma esse ano, de 3ª série, com 32 alunos. Fazem dois meses mais ou menos que eu assumi essa turma, porque a professora que estava não... não estava em harmonia, a turma não estava em harmonia com ela. E quando eu fui chamada me colocaram que seria bastante responsabilidade por ser uma turma grande, com 32 alunos, com dois cegos e um aluno baixa visão, mais alunos hiperativos. E o primeiro momento que fui pra sala, eu pensei em pegar minha bolsa e voltar pra educação e dizer, que não... que eu não estava a fim, porque eu tenho o TFC (Trabalho Final de Curso) pra escrever pela frente, porque eu... eu estava fazendo outro curso lá em Florianópolis. Mas, ao mesmo tempo, eu pensei: se eles estão acreditando em mim, no meu ser professor, o que é quem tem que eu não posso assumir, né? Eu vou ter que parar, não vou me preocupar em fazer aulinhas pra eles. O primeiro dia eu vou me preocupar a minha relação com eles, pra eles ver que... que vai ser gostoso trabalhar comigo enquanto professora, e que eu sou professora. Jamais quero que eles me vissem, ou venham a me ver como professora autoritária, mas como a 11, professora 11 amiga e... e realmente eu acho que o meu ser professor ele se... se constituiu mais com essa turma da 3ª série, porque eu estou conseguindo trabalhar em harmonia com eles e... e esse ser professor, eu não estou lá trabalhando o textinho do Olavo e da Elida, ou do... do tatu que fugiu da toca, é realidade... eu to conseguindo trabalhar com eles sobre o celular hoje no mundo, sobre o sistema</p>	

	planetário, né? As dificuldades que tem... então acho que realmente eu estou conseguindo, me realizando enquanto ser professora.	
PROFESSORA 04	(4 seg) Ai, meu Deus! (risos). Não, quando tu... eu acho assim, oh... que mais me angustia assim... é a dificuldade dos alunos, quando tu... tu tenta de tudo que é jeito e ainda tu vê que eles têm dificuldades de aprender, né? Então, tu... tu tem que ir atrás, tu tem que... inventar, sei lá, mudar. Nessa hora, que tu se questiona bastante, né?	Angústia

## APÊNDICE F: Elementos fundamentais para ser professora.

PROFESSORA 01	“Precisa estar sempre buscando”.	Pesquisar
PROFESSORA 02	“Ser professor.... a gente precisa sempre buscar mais conhecimentos, não achar que quando fez um curso ou outro, vamos parar por aqui, que agora eu já sei tudo. Então, a gente precisa ir em busca, cada vez mais, porque nossos alunos hoje eles vêm pra escola cada vez com mais conhecimento já”.	
PROFESSORA 03	“Temos reuniões para estudar. Nós temos aos sábados, que nós fizemos o lado da... unidocência... de sábados sabe? Então, daí, a gente sempre tem reuniões, debates né? Sempre a... a pessoa da coordenação sempre está presente. Então, primeiro tem debate sobre as turmas e depois, a gente segue o planejamento. Então, isso a gente está fazendo muito bom dentro da escola né?”	
PROFESSORA 05	“Eu acho que, em primeiro lugar, você deve querer, porque a gente sabe que o lado financeiro não é dos melhores. Não adianta você ir pra sala de aula pensando em... no lado financeiro, você deve ir porque realmente você quer fazer algo, pelo, pelo, próximo, pelo outro ser que necessita”.	Gosto
PROFESSORA 18	Como já foi dito né? Educador qualquer um pode ser, agora, professor, eu acho que precisa estudar bastante, precisa ter esses cursos que eu já fiz e que eu pretendo também, futuramente, aumentá-los né? E eu acho que assim, hoje em dia acima de tudo ser professor é por amor, acima de tudo é o amor que a gente tem que sentir por eles, porque não basta simplesmente, chegar e, passar aquele conteúdo ou coisa assim, você tem que sentir junto com eles, tu tem que vivenciar com e eles, e tem que ter clareza de objetivos eu acho, porque não é fácil hoje em dia ser professor se eles vão pensar na remuneração ou outras coisas assim, por que é muito mais fácil você chegar de dentro de um, do gabinete, chegar e dizer não, você pode trabalhar isso, isso e isso, mas dentro de uma sala de aula é completamente diferente, e acho que assim, tu também vai bastante do teu lado da percepção e da tua intuição, no momento	

	que você tem clareza dos teus objetivos, eu acho que você pode traduzir isso pra, pra tua intuição, puxar pra tua intuição, e sentir que realmente aquilo ali você precisa trabalhar e o que você não precisa.	
PROFESSORA 07	“Primeiro gostar de criança, né? E acho que sempre estar estudando, sempre procurando coisas novas, sempre lendo bastante, para se atualizar, né? Estar sempre... atualizado”.	
PROFESSORA 17	“Eu já dizia antes: gostar de ser professor, não escolher porque não tinha opção, porque... porque tem várias outras opções, porque o salário não é muito maior que de uma vendedora, o salário não é muito além do que qualquer outro trabalho. Então, você tem que gostar, porque eu penso que muitas pessoas procuram esse trabalho, essa profissão, porque tem um concurso. Eu gostaria de nunca precisar, ser professora concursada. Eu tenho isso em mim, se eu conseguir nunca ser uma professora concursada, talvez eu não vá me acomodar, eu sempre vá procurar, melhorar, porque eu penso que o concurso acomoda as pessoas”.	
PROFESSORA 08	“Para se tornar professor, primeiro, na minha visão, eu acho que tem que gostar... gostar de ser, de estar no meio dos estudantes, de transmitir, de conviver com eles, com os conhecimentos que eles têm, os que você pode contribuir com eles, e também tem que estar sempre buscando novos conhecimentos, tem que estar sempre em constante estudo”.	
PROFESSORA 09	(3 seg de silêncio) “Primeiro de tudo... amar o que faz. Eu não acredito que alguém que não ama o que faz realmente, enquanto professor, e que tá trabalhando com pessoas, consiga... chegar a algum ponto. Esse é o primeiro. Depois desses, inúmeros. Anh..., preparo... Anh... ter sensibilidade pra perceber aquilo que você precisa, aquilo que você não precisa fazer; levar em consideração aquilo que as crianças trazem da aprendizagem delas, da cultura delas; anh...envolver em situações que sejam atraentes, não pra mim, mas que eles... que achem atraentes também, porque, às vezes, você vai pensando que vai ser de um jeito, vai ser de outro... E ter a flexibilidade pra saber mudar também”.	

PROFESSORA 11	<p>“Eu acredito que... principalmente, os elementos que vêm do coração, que são os nossos sentimentos, né? Uma organização de minha vida profissional, saber que eu preciso, constituí-los, ajudar a constituir mais conhecimentos, e pra isso eu preciso também materiais, bens materiais. Hoje, ser professor, você precisa saber lidar, com... com a tecnologia. Você precisa buscar esse tempo, você precisa saber entender o seu aluno que é de pai separado, seu aluno que foi abusado sexualmente, o seu aluno que apanhou vindo à escola, saber... Então, prá isso, você precisa de leitura... muita leitura. Eu acredito que, antes de aprender a informática, talvez a leitura, porque essas escolas nem estão com a inclusão digital, né? Se hoje tem um computador é na secretária, então, muitos professores no início se preocuparam e até foi oferecido por instituições públicas, né? Logo havia curso de... de computação aos professores, mas eu vejo que a maior necessidade... o maior instrumento é a leitura”.</p>	Sentimento
PROFESSORA 13	<p>“Muitos dizem que, para ser professora, precisa vocação. Eu acredito que não precisa só vocação, porque eu optei pelo magistério sem saber que tinha vocação... aí eu vim pra Pedagogia sem descobrir que eu tenho vocação, né? Eu acredito que, para ser professora, uma professora comprometida com a educação... no meu caso, eu me tornei professora porque sempre... como eu posso dizer, eu não... eu não me satisfazia com o que eu compreendia do mundo e das pessoas. Aí agora, na Pedagogia, com a clareza que eu tenho, compreendo as falas dos outros, eu compreendo as crianças, os adolescentes, as pessoas de... de idade. Então, pra mim, assim, ser professora é nunca se acomodar, é todo dia ir na sala de aula, no colégio não tem rotina, você chega e não sabe o que pode acontecer”.</p>	Inquietude
PROFESSORA 16	<p>(4 seg) Também eu acho que ter o conhecimento, né? Tu tem que gostar do... daquilo que vai fazer e ta sempre preparado, né? Sempre em busca de mais conhecimentos, né? Uma formação permanente”.</p>	Conhecimento
PROFESSORA 19	<p>(Suspiro) Eu acho que estar bastante preparado, e acho que não só, o estudo em sala de aula que vai nos dar essa preparação, eu acho que é, a convivência, a prática, que nos faz dar essa... essa</p>	Qualificação

	<p>segurança da gente estar em sala de aula, sair de um, de um... as atividades é, a gente como aluna na sala de aula é uma realidade. Você, como professora em uma sala, a realidade é diferente, as... as atividades vão ser diferentes, as... as coisas, as situações que a gente precisa enfrentar são outras.</p>	
--	--	--

## APÊNDICE G: Satisfação em ser professora.

PROFESSORA 01	“Sim”.
PROFESSORA 18	Sim! Eu estou.
PROFESSORA 02	“Eu estou muito”.
PROFESSORA 03	“Eu estou! (riso). Eu sou professora porque eu quis ser professora sabe, eu lutei pra ser professora. Eu não sou professora pelo salário”.
PROFESSORA 05	“Eu estou. Se eu vou dizer hoje financeiramente, de repente não, mas eu me realizo no meu trabalho, e, pra mim, ele é tudo, além da minha família, né”? (risos)
PROFESSORA 07	“Sim, muito”.
PROFESSORA 09	“Tirando o salário... tá uma maravilha...”(risos)
PROFESSORA 10	“Eu sou... sou angustiada eu diria. Não sei se eu posso dizer, digo... eu acho assim: por um lado, eu posso dizer que eu tenho essa satisfação em ser professora, mas, por outro lado, essa satisfação em ser professora me coloca numa angústia muito grande, principalmente em termos de Ensino Superior, que é a formação de futuros professores. Isso me deixa bastante angustiada, mas em relação à opção de ser professora, muito tranqüila. Não tenho a menor dúvida que... que é o que eu sempre quis”.
PROFESSORA 11	“Estou. Estou satisfeita”.
PROFESSORA 12	“Como professora? Sim”!
PROFESSORA 13	“Eu estou satisfeita em ser professora, na realização de ser professora, por estar fazendo Pedagogia, por acreditar que pode ser diferente, que eu tô fazendo diferente, que eu faço a diferença, e que muitos frutos já estão sendo plantados, e alguns já estão sendo colhidos nas relações, mas, ao mesmo tempo, que eu me satisfaço como ser professora, eu ainda me sinto muito desacomodada com tudo isso, né? Porque todo dia existem situações que mexem com você e que fazem você pensar e avaliar o ser professora, e daí entra toda aquela questão, eu sou sempre professora? Ou sou mulher, sou dona de casa, sou professora, ou lá fora, na sociedade, eu sou o quê? Eu sou sempre professora,

	mas e minha individualidade também... Então, isso causa, às vezes, uma certa contradição, uma certa confusão, mas isso faz parte do ser professora, isso é gostoso também, né? Eu acho que é por aí o caminho”.
PROFESSORA 14	“Eu, sim! (risos) e como não”?
PROFESSORA 16	“Eu... eu me sinto já. Tô fazendo Pedagogia, me sinto professora”. (risos)
PROFESSORA 17	“Estou satisfeita”.
PROFESSORA 19	Estou, estou. Algumas mágoas de vez em quando mas, bastante satisfeita...Porque, se não estivesse satisfeita, eu acho que eu teria trocado de profissão. Eu acho que a gente fica é.. tem uma profissão, enquanto a gente gosta dela. A partir do momento que aquela coisa passa a ser chata, eu acho que a gente precisa procurar novos desafios, porque não tem... eu acho que qualquer emprego que a gente tem, assim, se a gente não esta gostando do que faz, a gente não vai fazer bem feito, e, principalmente na nossa... na nossa carreira, a gente precisa fazer bem feito, pra que... eu acho que só fazendo bem feito é que daí as crianças, os alunos, vão estudar, vão aprender realmente. Se tu não fizer bem feito e com vontade de fazer, não vai dar resultado.

## APÊNDICE H: Salário

PROFESSORA 09	O salário meu que sou contratada como estagiária é péssimo. Eu não consigo pagar as minhas contas. Eu vivo atordoada, porque eu não tenho dinheiro, mas eu espero muito que vá melhorar um dia (risos).	Defasado, inconformada
PROFESSORA 08	(3 seg) O salário... (com risos)... defasado né!? Comparando com outras classes tá defasado! Acho que não escolheria, pelo salário não, tem que ter vocação, porque já tive outra experiência, já no curso de graduação já tinha iniciado outro e não deu certo, não pelo salário, mas tem que gostar mesmo.	
PROFESSORA 15	O salário poderia ser um pouquinho mais né?	
PROFESSORA 20	Claro que todos gostariam de ganhar mais, mas dentro da nossa realidade aqui eu me satisfaço. Dentro da realidade que nós vivemos aqui dentro, dentro dessa região assim, ainda... mas claro que nós gostaríamos, todos gostariam de ganhar mais, mas nós temos que estar com os pés no chão né?	Conformada com o salário
PROFESSORA 02	o salário e bom... não é, dos piores... pelas horas.	
PROFESSORA 03	Não, eu nem penso em meu salário, guria, eu sou dessas que não pensa em salário.	
PROFESSORA 22	(suspiro) O salário hoje... o professor é alguém que... (4 seg) até, não sei como falar... vou falar, como gostaria mesmo de... de dizer. Ele está um pouco substituído na sociedade, porque a gente trabalha, a gente batalha, a gente faz, a gente reclama, mas não é o salário que vai conduzir a minha prática, não é o meu salário que vai fazer parte dessa escola, da minha vida ou aquele... a minha... a minha função de ser professora, a minha ação, dizia melhor de ser professora, não vou, não olho pelo salário. Tanto é que eu estava sendo professora até dois meses atrás. Não estava sendo uma professora muito feliz, pela... pela turma que eu vinha assumindo, pela... pela incidência que eu estava fora de sala de aula, e... e	

	eu não conseguia me sentir feliz, e eu pedi pra sair de lá, e... e com isso saberia que eu teria, né? Perdas, mas mesmo assim eu mesma o pedi, pra poder me sentir mais feliz, porque não seria por, por 200 reais que eu iria vender minha felicidade né?	
PROFESSORA 05	(Risos) Ele é importante também, mas, se você vai acho que por ele... dificilmente vai ser professor né? Você tem que ter uma vocação, também acima de tudo você precisa ter a vocação.	
PROFESSORA 07	(Suspiro) Hoje em dia um salário bom é difícil né? Mas a gente sempre procura estudar, né? Se aperfeiçoar para sempre ser valorizada, assim nesse sentido eu acho.	
PROFESSORA 01	É um sonho, com certeza (risos).	
PROFESSORA 12	Pelo salário, sabe assim oh... que, se ag... eu não cons... eu não penso no salário quando eu estou em aula né? Quando eu to trabalhando, se eu pensar... se a gente vai pensar, aí eu acho que não anda. Graças a Deus eu não consigo assim ter primeira coisa o salário, porque eu acho que é mais por... porque eu gosto mesmo do que eu faço, não porque, não pelo salário, porque se fosse pelo salário acho que daí ia ser diferente.	
PROFESSORA 13	Bom, eu não trabalho no Estado, né? E, eu vislumbro pra mim o ser professora em instituição particular, né? eu tenho bem claro que eu quero continuar estudando, que eu quero fazer um mestrado, que eu quero poder dar aula em uma faculdade, alguma coisa assim... para socializar todo isso, e pra aprender muito mais. eu gosto muito de ler, de pesquisa, então eu acredito que no Estado, dentro da sala de aula só, ou no cargo de direção eu não vou me satisfazer como pessoa e profissional, e o salário no particular é um pouco melhor, né? Então, ele já auxilia, e daí, a partir disso, vai em busca.	Diferença salarial
PROFESSORA 18	Também, também, também estou satisfeita	Satisfação
PROFESSORA 19	Satisfeita também, muito satisfeita... quer dizer, muito? ...	

	é... posso dizer muito satisfeita (risos).	
PROFESSORA 10	Aii, o salário, pois é. Eu posso dizer assim, que eu nunca fui uma pessoa que fez opções profissionais, pelo salário, geralmente e eu posso dizer que todos os trabalhos que eu tenho, concursos do estado, do município, entrada no curso superior, a ultima coisa que eu fui ver era quanto eu ganharia, não que não fosse importante... principalmente para atender as necessidades básicas, por exemplo, comprar livros, se manter na qualidade, juntamente, informação, educação né? Mas não é algo assim que... que... que defina opções de uma profissão né? mas com certeza ....(risos).	Sem definição, não pensou no salário

## APÊNDICE I: O trabalho da professora

PROFESSORA 01	É de sempre tentar interagir com o aluno e tentar buscar junto.	Interação -
PROFESSORA 11	<p>“O professor, eu acho que... eu acredito, que ele é o sujeito que méd... vai mediar a ação do sujeito educando com o mundo, e ele vai... ele deve desafiar esse aluno a buscar a realidade, porque a gente sabe que, por nós mesmos, as lembranças de nossos professores, elas ficam, elas marcam. Então, ser professora é deixar marcas, deixar regis... registros, mas que sejam registros que venham a... a ajudar esse aluno, não que ele venha lembrar simplesmente do semblante do professor ou da saia do... da professora, mas que ele venha a lembrar “ah! Aquela professora me ensinou a pensar, aquela professora me ensinou a, a... me ajudou a... a aprender, eu ir buscar, a ser mais alguém, ela me disse uma frase que nunca esqueci”. Acho que isso realmente também é o professor que desejo para os meus filhos”.</p>	mediação
PROFESSORA 09	<p>(silêncio) “O trabalho do professor... O trabalho do professor seria... anh... a convivência, poder...anh... aplicar aquilo que você precisa ´ensinar´, mas de uma forma, anh... que valorize o teu estudante... anh...não ... deixar com que os conteúdos, com que as normas formais da escola não passem por cima daquilo que vai ser legal, daquilo que vai ser produtivo... Nesse sentido, o trabalho do professor é conseguir envolver o estudante pra que ele consiga aprender de maneira que ele possa participar desse processo de ensino”.</p>	
PROFESSORA 08	<p>“O professor... ele media o crescimento dos estudantes dentro da sala de aula, eles... eles precisam desse trabalho, dessa investida do professor pra ver até onde eles podem ir. Eu acho que esse é o trabalho do professor. Ele precisa estar sempre auxiliando os estudantes dele a conseguirem ir sempre além do que eles precisam... Tu tem que tá sempre dando uma pinceladinha a mais do que eles precisariam”.</p>	
PROFESSORA 02	<p>“Na escola... bom, ele faz o trabalho dele, né? Que é passar os conteúdos. Então, que a gente precisa né? Que são</p>	“Transmitir conhecimento”

	exigidos, e além disso,... fazer, eu acho, que não só atividades, de... que a gente... ai, não sei como explicar, que a gente faz dentro de sala só esses conteúdos. Eu acho que a gente tem que ir além daquilo, trabalhando a realidade dos alunos e, não só ficar só naquele conteúdo que é exigido”.	
PROFESSORA 06	“Bom, como eu disse antes,o meu trabalho como professora é tentar passar o conhecimento da sociedade e tentar trabalhar com eles a cidadania, a consciência do meio ambiente. Nós trabalhamos muito com o ambiente, mas quando o aluno sai da sala de aula e joga o papel no chão no corredor, a gente se sente meio frustrada, pensa: ‘Meu Deus, a gente trabalhou todos estes anos e ainda eles estão fazendo algo assim’. Mas a gente está batalhando, sempre batendo na mesma tecla: ‘Não jogue o lixo no chão, cuide da natureza’. Uma mínima mudança neles já é um grande sucesso”.	
PROFESSORA 14	“Ah! O professor é um... viabilizador de... de... de propostas, né? Não é mais aquele que ensina. É aquele que abre caminhos para a criança ir em busca, pro... pro aluno ir buscar as ações dele e ali desenvolver o crescimento, né? Eu entendo isso como um orientador, que... que consegue orientar os passos, mostrar caminhos, não dar a resposta pronta, não aquele decoreba como era antigamente, né? Nesse sentido, eu vejo o professor”.	Transformaçã o do real
PROFESSORA 07	“Um professor... eu acho que ele é assim, como a criança vem com aquele sonho, aquela vontade de conhecer, ele é aquela pessoa que tenta passar tudo aquilo, tudo o que ele imagina, né? O professor tentar, de um jeitinho ou de outro, sempre tentar realizar tipo aquele sonho que ele tenha, aquela vontade de conhecer mais, de aprender”.	
PROFESSORA 13	“O trabalho do professor é organizar as dúvidas dessas crianças de séries iniciais... eu me refiro... organizar as dúvidas, fazer com que eles sistematizem o conhecimento, diferentes saberes, e propiciar uma... uma segurança, uma autonomia maior de vir a ser um sujeito, que... um sujeito crítico que perceba que ele pode, que ele faz a diferença, na sociedade que ele vive, né? Que não vislumbre só o	Conhecimento e autonomia

	individualismo , o eu, ´eu preciso, é meu, eu quero´, né? A vida é muito mais do que o meu umbigo, né? Isso é muito bonito. Eu acho que no momento que a gente começa a clarear isso na cabeça das crianças, a desmistificar um pouco esse individualismo que tem na sociedade, eles terão futuro melhor também, porque, na verdade, eu vejo que, que... que eu vivo em uma época de conflito, né? Há muitas mudanças e a geração que vai vir, de repente, eles já vão estar mais equilibrados, né”?	
PROFESSORA 03	(silêncio) Ahh, o professor ele tenta ao menos, né?... a fazer uma mudança na vida do aluno, né? Que o aluno chega, né?... assim... como os nossos aqui têm uma diferença grande, né? A gente nem deve falar, mas a gente tenta fazer uma transformação na vida do aluno, né? ...dentro, dentro dos... dentro das... das aprendizagens que eles já trazem de casa, né? Não que a gente vá querer transformar, né? Mas, ajudar ele a crescer, né?	
PROFESSORA 19	Trabalho de um professor... (4 seg) o que faz um professor... eu acho que um professor precisa principalmente fazer o aluno se sentir feliz, precisa se sentir seguro. A criança precisa estar segura no ambiente que está. A gente precisa passar essa segurança pra ele, pra que ele consiga aprender, pra que ele se sinta bem no ambiente que ele está porque não só... não só o professor precisa estar bem pra desempenhar o papel, o aluno também precisa estar bem pra ele conseguir aprender, eu acho que este é o nosso papel de transmitir essa segurança para ele, e deixar ele, quanto mais tranquilo e mais feliz possível, para que o aprendizado seja cada vez melhor.	
PROFESSORA 10	“Tudo, tudo, o trabalho do professor é orientar, assim... orientar não como um conselheiro, orientar... orientar para os saberes, orientar como compreender o conteúdo”.	Orientação
PROFESSORA 12	(silêncio) “Tá, eu acho que é, é orientar, né? É, é ensinar, seria ensinar, né? Passa disso, né? Tem horas que o professor tem que ser mãe, tem que ser... passa mal tem que ser enfermeiro, né? (risos), tem que ser de tudo, não só...	

	<p>psicólogo, eu acho que não é, não seria, né? O professor não é só ensinar. Eu acho que ele tem que... ele também faz isso, né? Tem... tem a função de várias profissões lá junto, né? Porque tem dias que as crianças precisam de... de um colo, né? Ou de uma conversa diferente, não aquela de passar conteúdos, eles querem brincar, têm que fazer outras atividades que fogem do plano de aula totalmente, né? Não é... eu acho que é tudo”.</p>	
PROFESSORA 15	(risos) Faz tudo! (risos)	Faz-tudo
PROFESSORA 16	<p>“Eu acho que o professor, e ... e articula o meio, né? Pra convivência social, né? Pra depender também, a nível de país, de mundo, né? A situação que se encontra lá fora, né?”</p>	
PROFESSORA 18	<p>Trabalho de um professor... eu acho que... é esse constante, esse lado que você está, ao mesmo tempo que você está ensinando você está aprendendo, e... o psicólogo disse naquele dia da nossa, da nossa... conversa, coisa muito importante e interessante que eu achei, que nós somos todas professoras e somos morcegas, ele disse assim... porque nós estamos sempre sugando, o sangue, o sangue desses nossos estudantes, e que isso nos dá sempre aquela vontade de continuar trabalhando cada vez mais, então quer dizer que, a cada dia, a cada ano, a gente está se ressignificando, eu acho que como professor, e acho que esse sangue novo que circula dentro de nós que nos faz a cada dia criar novas coisas, procurar com entusiasmo trabalhar, porque o professor tem que ter entusiasmo, tem que ter amor por aquilo que faz, se ele só vai Pensar na remuneração, esperar o dia 5 pra receber ou as férias, esse então pode dizer “tchau” pra sua profissão, porque não é professor.</p>	Aprender e ensinar

## APÊNDICE J: Elementos que a escola propicia para a realização do trabalho

PROFESSORA 09	<p>“A escola que eu trabalho é rica em recursos, han... oferece em termos de informática, de inovações, oferece tudo; han...esse é o ponto forte eu diria. O auxílio pedagógico eu não considero forte, esse eu considero... mediano... mas com relação a esses recursos... físicos, digamos assim...de infra-estrutura vejo... maravilha. Tem um auditório perfeito, onde eu posso trabalhar..., laboratório de informática toda hora, multimídia, som, televisão, vídeo, tudo que precisar... tem. Isso a escola oferece..., mas o suporte pedagógico... eu gostaria que fosse melhor... gostaria de ter mais”</p>	Ambiente e infra-estrutura
PROFESSORA 14	<p>“Temos, reuniões, planejamento, materiais em abundância de material, tudo que nós precisamos, sempre... solicitado, no mesmo dia a gente já tem o material, nem é no outro dia, é quase, geralmente no mesmo dia, muito livro, bastante livro pra criança, pra gente, pro professor também, né, muito muito livro, e, todo o tipo de matéria que tem, e daí nós temos reuniões de planejamento onde a gente planeja em conjunto e desenvolve um trabalho conjunto”.</p>	
PROFESSORA 06	<p>“O fundamental em uma escola é uma infra-estrutura adequada. Você precisa dispor de vários materiais, coisas diferentes, diferenciadas. Mas, ao mesmo tempo, a participação da família, porque é apenas uma continuidade, sem este apoio a educação não acontece. Então, assim, a família, a gente precisa trazer para a escola, os pais vêm. Eu penso assim: eu não me incomodo de ter pais em sala de aula. Para mim não é segredo nenhuma a sala. A porta está aberta, eles podem entrar. Tanto quando eles vêm conversar conosco a gente convida para que entrem. Se tem algum aluno que tem um pouco de dificuldade, a gente tem uma realidade diferente, difícil, eu convido os pais para sentarem na minha sala, participarem da aula, mas não como um castigo, uma punição. A gente convida e diz assim: “Me ajude, por favor, ,hoje vem e me ajude e colabore comigo. Seu filho</p>	

	<p>precisa sentir que a educação é importante”. Então, a mãe vinha e sentava ao lado do filho... Posso relatar um fato que aconteceu? Convidei uma mãe para vir, ela veio e sentou do meu lado ela ficava, assim, maravilhada olhando para aula. E ela era analfabeta, né? Daí eu ainda comentei com ela que eu não me importaria em ter ela, seria uma aluna que eu ia gostar de ser profe dela se ela quisesse vir junto á aula com o filho. Mas em virtude de situações pessoais, particulares dela, estas coisas né? Então, ela ficou uns três dias assim e acabou saindo, mas eu via que ela ficava maravilhada com a aula, com as crianças e ela vinha querer fazer as atividades com o filho dela bem diferente da idade dela”.</p>	
PROFESSORA 08	<p>Materiais, porque facilita teu trabalho, agora tu vai trabalha numa escola que não tem nada... que é uma escola precária, você vai ter que, vai ser mais complicado teu trabalho, do que uma escola que oferece recursos. O que facilita meu trabalho como professora... (diz como se estivesse pensando alto) O convívio, com os outros professores, com os estudantes, e a... tomada de decisão que tu tem que ter dentro da sala de aula, a autonomia que tu tem que ter lá dentro, eu acho que isso faz você ser professora.</p>	
PROFESSORA 13	<p>“Eu acho que, nesse sentido, a nossa escola está muito bem... tah muito bem.. tem muito suporte, né? Tem suporte, tem recurso, tem tecnologia, tem auxílio pedagógico muito bom, mas o que eu mais acredito que faça a diferença é acreditar nos valores. Eu acredito muito que há possibilidade sempre de formar bons cidadãos, que acreditam no respeito, que acreditam que fazem uso das boas maneiras, do “muito obrigado”, sabe? Eu acredito nos valores. Eu acho que isso é um grande diferencial”.</p>	
PROFESSORA 20	<p>“Muito estudo, muita orientação, vamos dizer, estudo meu em cima do que, aahh... muita leitura, aahh... qualquer informação extra, né, vamos dizer assim, em princípio isso, e pra que eu seja um professor assim, se eu não tiver essas leituras, do mundo de hoje, dentro da inclusão, dentro de todas coisas então assim ó, hoje, é mais fácil você trabalhar do que anos</p>	

	<p>atrás que, não tinha esse conhecimento, e não eram tão abertos né, mas hoje, então eu preciso muita leitura, conhecer a realidade da turma, da onde eles vem, quem são, né, então como aqui a cidade é pequena tu ainda consegue saber muito deles, mas conhecer o dia-a-dia, então no fim tu passa sabendo se eles estão com problema familiar, como que eles vem pra escola, você é um extensão na familiar, né, pelo fato de tu ficar tantas horas com eles, e pelo turno integral que nós ficamos o dia todo com eles então tu passa a ser uma mãe, aí tu sabe o que tem e o que não tem , como é que o sintoma, então assim em primeiro lugar muito estudo, e o resto é conhecer, e as vivencias do dia-a-dia, né”.</p>	
PROFESSORA 18	<p>“Eu acho que é a clareza dos objetivos, são os elementos que eu preciso ter, porque é que eu vou trabalhar esses plano hoje, não simplesmente dar por dar, não... eu tenho isso e isso por trás, eu tenho que ter um projeto definido, né? Que eu acho que eu preciso saber o porquê é que tô trabalhando isso... eu tenho que ter a minha percepção com os meus estudantes... eu tenho que ter o meu olhar sobre aquilo que tô trabalhando, pra minha recepção que eu vou ter e, assim como eu, eu sou professora, mas, ao mesmo tempo, eu sou uma aprendiz, eu to aprendendo junto com a minha turma. A cada ano eu estou aprendendo coisas novas, e isso me gratifica e com certeza me entusiasma pra continuar meu trabalho”.</p>	
PROFESSORA 03	<p>(3 segundos) “Aahhh, nós temos, nós temos... bastante material didáticos, assim... o que a gente pede a escola dá um jeito né, as vezes aí se tivesse esse tipo de trabalho favoreceria mais o estudo né, ela sempre dá um jeito e consegue né, e esse... é um lado assim que eu acho que outras escolas estão perdendo né. Temos reuniões para estudar. Nós temos aos sábados, que nós fizemos o lado da... unidocência... de sábados sabe? Então, daí, a gente sempre tem reuniões, debates né? Sempre a... a pessoa da coordenação sempre está presente. Então, primeiro tem debate sobre as turmas e depois, a gente segue o</p>	

	planejamento. Então, isso a gente está fazendo muito bom dentro da escola né?”.	
PROFESSORA 02	“Eu acho que é o trabalho integrado com a outra turma, com a outra professora também... que a gente faz o planejamento coletivo. Então, o que uma turma trabalha a outra vai no mesmo sentido, né? Não assim... cada turma trabalha, faz o seu trabalho e terminou, né? E também assim, a socialização desses trabalhos, com a outra turma ou desde uma dramatização de uma história, alguma coisa que você trabalhe em aula apresentar pra outra turma pra mostrar o que a gente tá fazendo”.	Planejamento
PROFESSORA 12	“Assim oh... é bem organizada, né? Os colegas todos procuram se ajudar, compartilho de idéias, planejado junto, né? Tudo que facilita né? É um ambiente bom de trabalhar, acolhedor, como eu já falei. Reuniões, a gente tem semanalmente, né? A gente discute, planeja”.	
PROFESSORA 05	“Eu acho que se preparar pra entrar na sala de aula, o planejamento antes, e sempre avaliar a prática após a aula avaliar se valeu a pena, e avaliar o aluno mas no sentido crítico construtivo, não pra, pra ele se danar, mas pra ver o que realmente ele aprendeu, pra poder prosseguir no dia seguinte, juntando esse conhecimento com novas pesquisas, novas conquistas”.	

## APÊNDICE L: Termo de Consentimento



### Termo de consentimento informado Faculdade de Educação da UFRGS

O Núcleo de Estudos e Experiências em Trabalho Movimentos Sociais e Educação – TRAMSE, da Faculdade de Educação da UFRGS, desenvolve atualmente a pesquisa “TRABALHO, PROFISSIONALIDADE E ESCOLA NO DISCURSO DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, sob a coordenação da Professora Dda. Liliana Soares Ferreira e da Professoara-orientadora Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado.

Nesta investigação será realizado o diagnóstico, consideradas a formação e as práticas docentes; a análise do discurso de professoras sobre as efeitos de sentidos sobre sua profissionalidade no espaço-tempo da escola.

A pesquisadora responsável é a Prof. Liliana Soares Ferreira, doutoranda em educação. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através dos telefones: (051) 3316 4144 e 3316, ou por e-mail [carmen@edu.ufrgs.br](mailto:carmen@edu.ufrgs.br), [liliana@setrem.com.br](mailto:liliana@setrem.com.br).

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido \_\_\_\_\_ minhas \_\_\_\_\_ dúvidas, eu \_\_\_\_\_ autorizo a realização do estudo na instituição acima referida ( ) SIM ( ) NÃO.

Em caso positivo, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu, apenas com nome fictício, nos relatórios da pesquisa e publicações associadas ( ) SIM ( ) NÃO.

Concordo com a utilização das informações em outras pesquisas sobre educação a serem realizadas pelo TRAMSE : ( ) SIM ( ) NÃO.

Três de Maio, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005.

**Assinatura do entrevistado:**

**Assinatura da pesquisadora responsável:**

---