

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

Joseane Spies

**Identidades Docentes em Charges:
Efeitos de Sentidos de Crise do/no Magistério**

Porto Alegre
1º Semestre
2013

Joseane Spies

**Identidades Docentes em Charges:
Efeitos de Sentidos de Crise do/no Magistério**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dóris Maria Luzzardi Fiss

Porto Alegre
1º Semestre
2013

RESUMO

O Estágio de Docência, realizado no segundo semestre de 2012, provocou uma inquietação relacionada à fabricação das identidades docentes – o que fez pensar sobre o modo como o professor é significado hoje: como as representações constituídas produzem efeitos na produção de sentidos sobre ser professor? Como elas podem nos influenciar? Sendo estas as questões de pesquisa, pretendeu-se compreender os efeitos de sentidos manifestados em um gênero textual específico – a charge, verificando como o professor é constituído aos olhos dessa ferramenta midiática, que tipo de professor as charges retratam e como isto nos afeta. Esse estudo é uma pesquisa qualitativa. A metodologia de trabalho com o corpus (as charges) é a Análise de Discurso francesa segundo Michel Pêcheux. Foram analisadas dez charges que circulam na internet, procurando perceber sentidos associados aos professores com base em Stuart Hall, António Nóvoa, Maurice Tardif, Gilson Pereira, Cláudia Pereira Vianna, Marisa Vorraber Costa, Menga Lüdke e Eni P. Orlandi. O efeito de sentido de crise do/no magistério apareceu nas charges articulado a efeitos de sentidos de precarização salarial, feminização do magistério, relação diferente com os alunos e com certas instituições. As análises revelaram uma produção de sentidos em torno do docente que evidencia tanto um funcionamento discursivo parafrástico (sentidos são retomados) quanto polissêmico (sentidos são atualizados), produzindo marcas em nossa compreensão de docência.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades Docentes. Charges. Discurso.

“Quando a gente acha que tem todas as
respostas, vem a vida e muda todas a
perguntas”.

Luís Fernando Veríssimo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	06
2.	IDENTIDADE(S), DOCÊNCIA E (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO.....	08
2.1	Identidade: concepções.....	08
2.2	Um pouco de história da docência.....	10
2.3	Profissão docente, profissionalismo e (des)profissionalização.....	12
2.4	Os professores e seus saberes.....	20
3.	ANÁLISES.....	29
3.1	Efeitos de sentidos de crise do/no magistério.....	32
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
	REFERÊNCIAS.....	46

1. INTRODUÇÃO

A complexidade da profissão docente nos é apresentada, no “mundo acadêmico”, por meio de inúmeras teorias com as quais nos identificamos (ou não) de alguma forma. Quando chegamos ao espaço escolar, na sala de aula, tais concepções precisam dialogar com este ambiente. Precisamos assumir com competência o nosso trabalho e somos demandados a nos responsabilizarmos por inúmeras atribuições e tarefas que envolvem compreender as dinâmicas e lógicas da sala de aula, as vozes do espaço escolar, da comunidade escolar – o que pode originar conflitos. Além disso, ao longo de nossa vida de professores, assim como obtemos êxito, também nos deparamos com as dificuldades da profissão docente. Êxitos e dificuldades que, muitas vezes, nos levam a assumir jeitos diversos de “ser professor”. Enfim, por meio desses movimentos e dessas experiências, vamos nos constituindo e as nossas concepções sobre o que é “ser professor”.

O Estágio de Docência, realizado no segundo semestre de 2012 numa escola da rede pública estadual de Porto Alegre, gerou uma inquietação relacionada exatamente às identidades docentes, aos vários modos de se dizer e de se fazer professor. Percebi, em função do contato com os professores da escola, que cada um deles fala sobre sua profissão de um modo particular, tem um perfil, um jeito singular de ser e atuar. Isto provocou questionamentos acerca do que é “ser professor”: afinal, o que faz de um professor um professor? Considerando tantos jeitos diferentes de se fazer e de se dizer professor, o que significa ser professor? Tais questionamentos fizeram pensar sobre outro aspecto associado à fabricação das identidades docentes: as representações produzidas na mídia, ou melhor, em charges, sobre o ser professor. Como o professor está significado nestes textos? Como as representações constituídas produzem efeitos na produção de sentidos sobre ser professor hoje? Como elas podem nos influenciar?

Baseada na trajetória acadêmica que construí, nas experiências vividas durante o período do Estágio de Docência, considere importante abordar a forma como são constituídas as identidades docentes em nossa sociedade e de que maneira os professores são representados pela mídia, ou melhor, em charges, visando à problematização dessas representações. Em razão disso, pretendeu-se compreender os efeitos de sentidos manifestados em um gênero textual específico – a charge. Como o professor é constituído aos olhos dessa ferramenta midiática? Que estereótipos são produzidos a respeito do professor?

De que maneira o professor é representado nas charges? As charges retratam que tipo de professor? De que modo: estabilizando imagens já existentes ou as desmistificando?

É importante destacar que esse estudo é uma pesquisa qualitativa. A metodologia de trabalho com o corpus (as charges) é a Análise de Discurso francesa segundo a perspectiva proposta por Michel Pêcheux. Foram analisadas dez charges que circulam na internet (blogs e redes sociais), procurando perceber sentidos associados à docência e aos professores com base em autores que contribuem com o aprofundamento em torno destas questões: Stuart Hall, António Nóvoa, Maurice Tardif, Gilson Pereira, Cláudia Pereira Vianna, Marisa Vorraber Costa, Menga Lüdke e Eni P. Orlandi.

O efeito de sentido de crise do/no magistério apareceu nas charges articulado a efeitos de sentidos de desvalorização da profissão docente, precarização salarial, feminização do magistério, relação diferente com os alunos e com certas instituições. As análises revelaram uma produção de sentidos em torno do docente que evidencia tanto um funcionamento discursivo parafrástico (sentidos são retomados) quanto polissêmico (sentidos são atualizados), produzindo marcas em nossa compreensão de docência.

2. IDENTIDADE(S), DOCÊNCIA E (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO

2.1 Identidade: concepções

Os estudos acerca das concepções de identidade são largamente discutidos na teoria social. A compreensão do indivíduo como sujeito unificado passa por um processo de declínio, fazendo surgir novas identidades, fragmentando o indivíduo moderno. Parafraseando Stuart Hall (1996), é possível intuir que em vez de tomar a identidade por um fato que, uma vez consumado, passa, em seguida, a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma “produção” que nunca se completa, que está sempre em processo. Assim surge a chamada “crise de identidades” que “é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2003, p. 07).

Com a chegada da pós-modernidade e principalmente com o processo de globalização, as estruturas tradicionais que proporcionavam ao indivíduo a noção de estabilidade foram descentradas, ou seja, as identidades, que antes forneciam sólidas localizações como indivíduos sociais, foram se fragmentando e deslocando. Essas transformações acabaram por mudar também as nossas identidades pessoais e, segundo Hall (2003), “essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (p. 9). A este respeito, Nóvoa (2000) acrescenta que, se o pós-modernismo nos ensina algo, este algo tem relação com a desconfiança das perspectivas únicas que “avançam descrições totalizantes de um mundo demasiado complexo para ser reduzido a um só ponto de vista” (p. 3).

Como exemplo dos movimentos operados na compreensão de identidade ao longo dos tempos, Hall (2003, p. 10) nos apresenta três concepções de identidade em diferentes períodos históricos: sujeito do Iluminismo; sujeito sociológico; sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo estava amparado numa compreensão de indivíduo unificado, centrado e dotado de razão, cujo “centro”, seu núcleo interior, praticamente não se alterava: o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, tratando-se de uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade. O sujeito sociológico refletia a complexidade do mundo moderno e a percepção de que o sujeito não era autônomo, mas sim formado na relação com o outro. Seu “núcleo interior” configura-se na relação com pessoas importantes para ele, logo, é uma concepção de

identidade que se forma a partir da relação entre o eu e a sociedade. Como esclarece Hall (2003), “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que estes mundos oferecem” (p. 11). O sujeito pós-moderno não apresenta uma identidade fixa ou permanente, pois ela é (trans)formada constantemente, se tornando fragmentada. Ele é composto não de uma única, mas de várias identidades.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987¹). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2003, p. 13).

O sujeito assume identidades que são deslocadas continuamente de acordo com a ocasião e o momento, confrontado por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, pelo menos temporariamente.

Outra questão relacionada às identidades consiste no caráter de mudança da modernidade tardia, primordialmente, o processo de globalização e sua influência sobre a identidade cultural. A sociedade moderna tardia se define por seu caráter de mudança constante, rápida e permanente, além de ser caracterizada pela diferença, por inúmeros aspectos e contradições que geram diferentes identidades para o sujeito. O que está em jogo na questão das identidades é que elas são contraditórias, se cruzam e se deslocam mutuamente. Essas contradições atuam tanto fora quanto dentro da cabeça de cada sujeito. Nenhuma identidade é singular, as pessoas não identificam mais seus interesses apenas por relações de classe, mudando sua identidade de acordo com o modo como são interpeladas ou representadas, nem sempre sendo sua identificação automática e podendo ser ganhada ou perdida.

2.2 Um pouco de história da docência

¹ Cf. HALL, Stuart. Minimal selves. In: *Identity: the real me*. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

Desde a década de 70, o magistério é uma profissão em crise e as pressões que os docentes têm enfrentado, na forma do aumento de controle, fragmentação do trabalho, perda de autonomia, diminuição salarial e queda de prestígio, têm sido associadas ao fenômeno da feminização do quadro docente. A seguir, apresentamos um breve histórico para compreender as transformações das identidades docentes na sociedade e o modo como os professores² têm sofrido tais pressões ao longo da história. Da mesma forma, se, como sublinha Costa (1999), com base em Stuart Hall (2003), o processo de constituição das identidades pode ser compreendido a partir de seu caráter cultural, ou seja,

contribui para a formação das nossas identidades não apenas o que dizemos ou pensamos que somos, mas os diversos discursos sobre nós que, além de nos representar, nos intimam a ser da forma como dizem que somos. As identidades resultariam de sedimentações das diferentes identificações ou posicionamentos que adotamos e procuramos “vivenciar” como se viessem de “dentro”, mas que são, sem dúvida, ocasionados por uma mistura especial de circunstâncias, sentimentos, histórias etc. (p. 4-5),

nada mais necessário do que percorrer um pouco da história da docência, nela garimpando elementos que têm influenciado na fabricação das identidades docentes.

Segundo Costa (1996, p. 15), a atividade docente se constitui a partir de profundos vínculos ligados à cultura e à tradição. É essencial o ser humano se integrar em um grupo, assimilar e assumir a sua cultura, no entanto, a forma como isso ocorre se diferencia no tempo e no espaço, registrando continuidades e rupturas. O diálogo com a tradição, com elementos do passado dessa ocupação, pode contribuir para a compreensão de algumas de suas idiossincrasias³.

Sócrates, Platão e Aristóteles foram os filósofos precursores da pedagogia humanista, influenciando fortemente na noção de uma pedagogia comprometida com a sociedade e “a verdade”. Esse legado grego uniu o magistério a um certo caráter ético-moral. Nesse período, a atividade docente era exercida exclusivamente por homens, existindo uma divisão entre mundo masculino (o mundo público) e feminino (o mundo privado). E a cobrança pelos ensinamentos era repudiada pelos romanos, pois o pagamento indicava certa servidão, de

² Embora saiba das implicações teóricas e políticas do uso da grafia o(s)/a(s) e partilhe dessa posição teórica, decorrente de minha aproximação com o campo dos Estudos de Gênero, para uma maior fluência do texto, adoto o gênero masculino para referir-me, respectivamente, a professores e professoras, alunos e alunas. A distinção será mantida quando for relevante à discussão realizada.

³ Idiossincrasias: Disposição do temperamento de um indivíduo para sentir, de um modo especial e privativo dele, a influência de diversos agentes; Reação individual própria a cada pessoa; Maneira pessoal de ver o mundo. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/idiossincrasia/>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

modo que os educadores eram discriminados. Consoante Costa (1996), nas escolas criadas para atender a emergente classe de comerciantes e artesãos,

os mestres (*ludi magister*) eram antigos escravos, velhos soldados ou proprietários arruinados que se estabeleciam com uma loja de instrução para sobreviver em uma sociedade que se transformava. Apesar de serem homens livres, esses professores precisam trabalhar para prover sua existência e isto os fazia assalariados, sendo seu ofício comparado a qualquer outra atividade social desprezada e inferior (p. 16).

Na Idade Média, a Igreja assume o controle da fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade, assumindo, também, o monopólio da educação. Os monges são os únicos letrados. Nem os nobres sabiam ler e, para instruir os novos irmãos nos mosteiros, os padres eram os professores. Com o surgimento de uma nova classe, a burguesia, surgem as primeiras escolas de leigos, ainda baseadas na formação das escolas dos monges, no entanto, com professores nomeados por uma autoridade. As escolas eram nas portas das igrejas, em esquinas, ou numa sala emprestada, onde os alunos sentavam no chão, “eram próximas umas das outras e os professores esperavam pelos alunos como comerciantes esperam pelos fregueses, competindo entre si” (COSTA, 1996, p. 16).

As primeiras Universidades surgem no século XII e, conforme Costa (1996), introduzem a tradição escolástica que inventa uma “arte de pensar” baseada em codificação formal e peculiar, com função didática, inscrevendo-se como força formadora de hábitos. A escola, como é conhecida hoje, surgiu no século XVI, caracterizando-se como responsável pela reprodução das normas e pela transmissão cultural, para formar, disciplinar e adaptar os sujeitos. No século XVIII, com as mudanças de poder nas sociedades e o crescimento da importância dos trabalhadores, os professores deixam de ser os padres para, então, os leigos se tornarem funcionários burocráticos, apesar de, para o Estado, o modelo de professor estar muito próximo ao dos padres. “Essa influência dos componentes religiosos persiste, até hoje, na cultura do trabalho docente. Por sua vez, os conteúdos do ensino, ou *que ensinar*, foram sempre objeto de lutas e controvérsias, estabelecidas a partir do exterior da profissão” (COSTA, 1996, p. 17).

No século XIX, para obter licença para ensinar, os professores são submetidos a concursos ou exames para comprovar que possuíam os requisitos: conhecimento, boa conduta, sendo então aprovados pelas normas sociais controladas pelo Estado, legitimando, assim, o papel social do docente. Isso passa a ter grande importância e, com a crescente demanda pela

escola, surgem as primeiras propostas de formação especializada e as primeiras escolas normais para preparar professores primários.

No Brasil, em 1835, foram fundadas as primeiras escolas normais, sendo o acesso à escolarização elementar regulamentado para mulheres em 1827, mas não em níveis mais elevados. No currículo da escola normal, em 1871, surge a distinção entre formação das professoras e dos professores. Para as mulheres, o curso normal não visava formar a professora, mas preparar a boa mãe de família.

Esse suposto caráter feminino da profissão é acentuado com a intensificação da presença das mulheres nos quadros docentes, contribuindo para que sejam estabelecidas associações entre a atividade do ensino, a maternidade e a afetividade das mulheres. Isso contribui para o declínio do *status* social da ocupação e complica sua identificação com as agendas *professionais*. (COSTA, 1996, p.18).

Essa representação social de docência como trabalho de mulher foi incorporada pelas mulheres devido a elementos de uma suposta “natureza feminina”. Como salienta Costa (1996),

A diferenciação, nestes cursos, entre os currículos para homens e para as mulheres, longe de representar avanços na conquista de espaço profissional pelo contingente feminino, expressava a tentativa de incorporar elementos associados a uma suposta “natureza feminina”, os quais iam, igualmente, sendo introjetados na representação social da docência como trabalho de mulher (p. 18).

Uma das dificuldades na profissionalização de docentes é a contradição presente no profissionalismo como um movimento de domínio restrito e privilegiado de atuação masculina por um lado e, por outro, a condição das mulheres que historicamente têm sido um grupo dominado e discriminado social e culturalmente:

[...] estimular as conexões entre o gênero feminino e as esferas de atuação que se constituíram com vínculos históricos com o mundo doméstico, privado, contribuiria para manter as mulheres subtraídas da participação democrática no domínio público e atrelaria a constituição de suas identidades sociais às políticas neoconservadoras em andamento (COSTA, 1999, p. 6).

2.3 Profissão docente, profissionalismo e (des)profissionalização

O profissionalismo, conforme Costa (1996, 1999), é uma estratégia que implica lutas políticas pelas quais um grupo legitima privilégios e recompensas, acionando mecanismos de segregação, autoprotecionismo e hierarquia. As profissões tiveram sua autoridade formal e pública legitimada por se utilizarem do estatuto da ciência, como um regime poderoso de

verdade, e tendo como exemplo a profissionalização, a ciência e o poder, que estão estreitamente ligados nesse processo. Comparada com outras áreas do conhecimento, a educação tem enfrentado dificuldades históricas para afirmar-se no campo científico. Ela vem sendo rejeitada, porque os conhecimentos que constituem seu contexto de ação e investigação não são legitimados pelo discurso presente nas demais ciências. Segundo Costa (1996),

No caso da docência, estão quase sempre em jogo as peculiaridades de pelo menos dois campos epistemológica e politicamente distintos: o do conhecimento específico (as disciplinas) e o do conhecimento pedagógico (saberes com déficit em relação ao campo científico). As disciplinas em geral favorecem estratégias profissionalistas relativas ao seu campo. (p. 21).

Além disso, conforme Pereira (2001), que ratifica argumentos de Costa (1996, 1999), os professores têm enfrentado, desde a década de 70, “a dura experiência da desvalorização salarial, perda de amor-próprio e de queda livre do prestígio profissional – do diploma e das credenciais simbólicas” (p. 43). A questão da precarização do trabalho docente tem sido amplamente discutida e, tal como aparece hoje, o declínio da “profissão” docente tem sido atrelada à “perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério” (LÜDKE e BOING, 2004, p.1160).

A literatura sobre o tema profissão é bastante ampla e permite perceber características mais ou menos consensuais quando se trata de conceituar uma profissão. Apesar disso, certos aspectos são incompatíveis quando tentamos aplicar esse conceito ao magistério. Vários autores discutem a respeito do assunto e identificam características essenciais aos comportamentos profissionais. Cogan & Barber (apud LÜDKE & BOING, 2004) concordam com quatro critérios comuns a todas as profissões:

a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contra-prestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário (p. 1161-2).

Maurice Tardif (2000, 2012), por sua vez, entende que existe somente um atributo comum a todas as profissões: a especialização do saber, sendo necessário, no que concerne aos saberes docentes, salientar que eles são personalizados, situados e carregam as marcas do ser humano. Razão pela qual abrimos um breve parágrafo a fim de antecipar algumas considerações a respeito dos saberes profissionais do docente. Como se disse, eles são personalizados e situados: o professor dispõe de um sistema cognitivo, mas não se reduz a ele, pois “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, tem um corpo, poderes,

personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15). Os saberes são personalizados, porque, conforme Tardif (2000) são “apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (p. 15).

Finalmente, os saberes carregam as marcas do ser humano, uma vez que os docentes trazem consigo as marcas de seu trabalho. Embora professores “trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são indivíduos que aprendem” (TARDIF, 2000, p. 16). É a epistemologia que orienta o professor a conhecer e compreender seus alunos em suas particularidades individuais. E a sensibilidade em relação às diferenças entre os alunos é uma das principais características do trabalho docente. Em outras palavras, segundo Tardif (2000),

uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. (p. 17 - 18).

Ao lado da dificuldade de estabelecer um conceito de profissão coerente com as especificidades do magistério, outro aspecto preocupa: a “desprofissionalização” do magistério abordada por Viviane Isambert-Jamati (apud LÜDKE e BOING, 2004) que lança a noção de retrocesso no processo de profissionalização. A este respeito, Lüdke e Boing (2004) acrescentam que, quanto à realidade da docência no Brasil, alguns pontos podem ser referidos na tentativa de compreender o processo de desprofissionalização dos professores: a “divisão da ocupação docente em corpos que representam realidades culturais bastante distintas, como é o caso dos professores do ensino fundamental, em suas séries iniciais, o antigo primário, ante os que lecionam da 5ª à 8ª séries, o antigo ginásio” (p. 1164); entre os grupos referidos, existência de “separações relativas aos interesses pelas diferentes disciplinas, que por vezes determinam traços nítidos de conotação profissional, mais que a simples integração funcional a um grau de ensino” (p. 1164-5) e diferenças quanto às exigências de formação; a erosão salarial e seus desdobramentos para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional.

Procurar desvendar como, e a partir de que fatores, a identidade profissional de um grupo é construída, considerando que a definição de profissão não é clara, e questionar como a precarização do trabalho docente repercute na construção da identidade dos professores são aspectos importantes para serem discutidos. Conforme Lüdke e Boing (2004),

Quanto à identidade profissional dos professores, parece-nos que ela vem sofrendo, como a dos outros grupos ocupacionais, fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado de trabalho, [...], dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. (p. 1168)

Segundo alguns estudiosos, contribui para essa fragilidade o número crescente de mulheres que é considerado, por alguns, como um traço das ocupações mais fracas, das semiprofissões. Outras fragilidades da profissão docente também podem ser destacadas: a entrada e saída da profissão sem o controle de seus pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de sindicatos fortes; e, para finalizar, “a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais” (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1169).

Somando-se à necessária tematização em torno da(s) identidade(s) docente(s) e da desprofissionalização do magistério, cabe ainda mencionar alguns desafios com que se depara o educador nos tempos atuais e que remetem a elementos como competências, profissionalismo, profissionalização e saber docente.

À medida que se faz a cisão entre o trabalho e a sua construção social, como ocorre com a retórica administrativa predominante nos dias atuais, maior precarização pode ser verificada nas diferentes profissões. Em nome de uma adaptabilidade às novas condições de trabalho criadas pelo capital, os trabalhadores abrem mão de conquistas históricas ou, como esclarecem Lüdke e Boing (2004), ocorre um afastamento dos professores de seu coletivo profissional decorrente da “lógica de responsabilização individualizante” (p. 1172) a partir da qual as competências são compreendidas e buscadas.

O profissionalismo, por sua vez, existe quando o sujeito faz a adesão individual ao conjunto de regras e normas de uma corporação, é neste instante que realmente começa a socialização profissional, uma escolha pessoal que faz pela profissão. Na profissionalização docente, o modelo de professor religioso, que envolvia a docência numa aura de vocação e sacerdócio, foi rompido com a estatização que foi um passo significativo rumo à profissionalização. No entanto, os docentes sofrem com a falta de autonomia – o que coloca em dúvida a existência de uma “profissão” docente. Além disso, a formação inicial já não basta haja vista que é preciso a socialização profissional: “Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação”

(LÜDKE e BOING, 2004, p. 1174), ao que se soma o fato de que “A escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional” (BOING, 2002, apud LÜDKE e BOING, 2004, p. 1174). Fora da escola o único critério parece ser a competência: qualquer profissional pode exercer a docência, como no caso de aulas particulares, de acordo com a exigência da clientela.

Enquanto se destaca o saber docente na sociedade da informação, é visível que a profissão de professor não tem o mesmo prestígio social, sendo isto, no mínimo, uma relação ambígua. Tardif et al. (1991) apontam cinco elementos explicando essa ambiguidade: divisão do trabalho (professores universitários assumem a pesquisa e professores da escola básica, a formação); a relação moderna entre saber e formação, mudando o foco dos saberes em si para procedimentos de transmissão dos saberes; a pedagogia passou a se subdividir em muitas especialidades em decorrência do aparecimento das ciências da educação; as instituições escolares são tratadas como uma questão pública; e a desconfiança dos diversos grupos sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola, por avaliarem que estes têm pouca aplicabilidade na sociedade. (LÜDKE & BOING, 2004).

Para Lüdke e Boing (2004), e considerando os desafios supramencionados, a missão dos professores vai além da cultura institucional. O professor tem um mandato específico na sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos, reais ou virtuais. O professor é um mandatário de quatro dimensões que o diferenciam dos outros intelectuais: é mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura. Dessa maneira,

o professor é o fiel depositário da cultura, o herdeiro. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Como intelectual que é, ele é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico. Na interação com seus alunos, ele necessita, constantemente, decodificar, ler, compreender e explicar os textos, situações, intenções e sentimentos. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1177).

A discussão acerca dessas dimensões representa uma perspectiva promissora para a valorização do magistério, propondo alternativas à precarização do trabalho docente. Para recuperar o prestígio da profissão docente e reverter a tendência histórica, que diminui a importância dos professores na sociedade, é necessário unir duas forças mobilizadoras: a parceria entre as instituições envolvidas com o desenvolvimento profissional do professor (Estado, agências formadoras e instituições contratantes) e a pesquisa a ser tomada pelo professor como fundamental ao seu trabalho, constitutiva dele:

O desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não se restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização – contribuição necessária para a valorização do trabalho docente (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1180).

Quanto à revalorização do professor, ainda cabe referir algumas propostas de António Nóvoa que se somam às sugestões de Lüdke e Boing (2004) e Maurice Tardif (2000, 2012). Consoante Nóvoa, (2009), os professores estão voltando à cena após anos de relativa invisibilidade: nos anos 70, foi o tempo de racionalização do ensino, da pedagogia; nos anos 80, surgiram as reformas educativas com a reforma do currículo; nos anos 90, deu-se atenção às organizações escolares, funcionamento, administração e gestão. No final do século XX, estudos alertaram para os problemas de aprendizagem, já no início do século XXI reaparecem desafios com as questões da diversidade e das novas tecnologias. Seria dizer que o regresso dos professores ao centro das preocupações e das políticas decorre da necessidade de maior atenção para problemas relacionados à aprendizagem e, também, do surgimento de desafios (a diversidade e as novas tecnologias da informação e comunicação) que exigem que se repense a escola em suas funções e dinâmicas.

Dois grupos contribuíram para produzir, renovar e divulgar os estudos sobre a profissão docente. O primeiro grupo são os investigadores da área da formação de professores, que tem como marca o conceito de professor reflexivo e fizeram uma reviravolta na compreensão sobre os professores e sua formação. O segundo grupo é formado pelos especialistas que atuam como consultores ou fazem parte de organizações internacionais. “Apesar de sua heterogeneidade, eles criaram e difundiram, no plano mundial, práticas discursivas fortemente alicerçadas em argumentos comparados” (NÓVOA, 2009, p. 6), dando maior visibilidade à docência, às suas especificidades e particularidades na contemporaneidade.

Contudo, importante destacar, com Nóvoa, que talvez os discursos relativamente à profissionalização dos professores possam contribuir para a melhoria do estatuto e prestígio dos especialistas sem exercer o mesmo efeito sobre a condição e o estatuto dos professores. O que se articula a outra consideração também importante: é necessário “construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela ‘indústria do ensino’” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Além disso, o autor cita medidas que podem ajudar a superar os dilemas atuais em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional, sendo fundamental, para isto: passar a formação de professores para dentro da profissão de tal modo que a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” estejam mais envolvidas nos fazeres uma da outra, mais integradas; promover novos modos de organização da profissão, investindo na constituição de comunidades de prática, ou seja, “grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (NÓVOA, 2009, p. 9); reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, construindo um conhecimento pessoal desde o conhecimento profissional e compreendendo a profissão de professor para além de matrizes técnicas e científicas.

Nesse sentido, há que se investir certo esforço conceptual que implica compreender a especificidade da profissão docente – o que demanda também, conforme Nóvoa (2009), repensar as redes de trabalho coletivo e o professor no seu fazer, nas disposições a partir das quais se fala em “bom professor” sem, no entanto, buscar uma definição fixa para isto. A fim de evitar as listas intermináveis de “competências” que costumam classificar os docentes, qualificando suas escolhas de modo questionável, Nóvoa (2009) sugere um novo conceito para disposição, rompendo assim o debate sobre as competências: “Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 14). Dentre as disposições do “bom professor”, são destacadas cinco que, desde a perspectiva do autor português, são essenciais para compreender o ofício dos professores:

1. conhecimento: “O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 14);
2. cultura profissional: é a compreensão da finalidade do espaço escolar, a integração na profissão, a aprendizagem com os profissionais mais experientes;
3. tato pedagógico: é a capacidade de relação e de comunicação, sem as quais não é possível o ato de educar. Ter serenidade, conquistar os alunos, “saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos” (NÓVOA, 2009, p. 14), o que permite perspectivar que as dimensões profissionais cruzam, sempre, com as dimensões pessoais, sendo impossível separá-las;

4. trabalho em equipe: o exercício do trabalho em equipe implica num esforço coletivo e de colaboração, organizando-se em torno de “comunidades de práticas”, no interior de cada escola. As “comunidades de prática”, constituídas por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, discutem, elaboram ideias sobre o ensino e a aprendizagem, reforçando, assim, o sentimento de pertença e de identidade profissional;
5. compromisso social: são princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural – elementos que constituem a realidade da escola e que obrigam o professor a ir além da escola uma vez que “comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 15).

No debate sobre o papel da escola no século XXI, Nóvoa (2009) argumenta que, no século XX, a “Escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento* [...], que a levou a assumir uma infinidade de tarefas” (p. 24) (grifo do autor). Ela acabou por se afastar, inúmeras vezes, das suas tarefas de ensino e aprendizagem para se dedicar às funções sociais, correspondendo, conforme a época, a uma “instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade” (id. *ibid.*). Na atualidade, são demandadas outras tarefas da escola que a percebem como uma organização centrada na aprendizagem e comprometida com a valorização da arte, da ciência e da cultura, elementos da sociedade do conhecimento.

A escola centrada na aprendizagem só tem sentido se a sociedade se responsabilizar por funções que, até agora, são assumidas pela escola. Portanto, esta “escola do retraimento” é aquela que consegue se libertar de um sem-número de atividades e tarefas as quais passam a ser desempenhadas por outras instituições, dedicando-se mais ao que lhe é próprio, e se coaduna com duas grandes finalidades: “a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura” e “a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto” (NÓVOA, 2009, p. 30-31). É exatamente isto que a escola sabe fazer e faz melhor como lugar de aprendizagem, de relação e de comunicação em que se constitui, espaço que assume compromissos, também, com certas condições de cidadania.

A primeira condição da cidadania é mais aprendizagem. A escola precisa fornecer aos alunos instrumentos básicos do conhecimento e da cultura para que se faça escola cidadã, escola possibilitadora de cidadania. Um dos desafios é romper com a excessiva padronização escolar a que os alunos são submetidos, pois estes têm necessidades e aprendizagens em momentos diferentes que devem ser consideradas. A segunda condição da cidadania na escola

é mais sociedade. Isto significa que “*Uma escola é uma sociedade, e não uma comunidade*” (NÓVOA, 2009, p. 32) (grifos do autor) e, de acordo com o autor português, “é preciso instaurar a escola como sociedade, como lugar de trabalho conjunto, como lugar de diálogo e da comunicação, como espaço de segurança, como uma sociedade na qual as crianças prefiguram e praticam uma vida futura” (p. 32).

A base de uma sociedade não são os afetos ou os gostos semelhantes, mas estar reunido, trabalhar em conjunto com respeito e enriquecimento mútuo, do que decorre a terceira condição da cidadania: mais comunicação. É correto afirmar que as instituições escolares são espaços da relação e comunicação, no entanto, por vezes, se comunicam mal com o exterior. “O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais” (NÓVOA, 2009, p. 33). Dessa forma, Nóvoa (2009) ressalta que “não há cidadania se os alunos não aprenderem, se não formos capazes de integrar todos numa escola com regras claras e democráticas de funcionamento, se a escola não comunicar com o exterior” (p. 33), se colocando todos estes elementos como possíveis propulsores de um movimento de revalorização da profissão docente.

2.4 Os professores e seus saberes

Conforme Tardif e Raymond (2000), “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu “saber trabalhar”” (p. 210) (grifos dos autores), ou seja, os saberes ligados ao trabalho são temporais e, no caso do magistério, “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho” (p. 210). Ademais, compreender e dominar esses saberes da profissão exige conhecimentos, competências, aptidões e atitudes que somente podem ser dominados e adquiridos em contato com a prática do trabalho, pois se originam dela.

A abordagem da relação entre tempo e saberes profissionais, do ponto de vista de Tardif e Raymond (2000), não é uma tarefa fácil. São raros os autores que tratam da questão, mas, nos últimos vinte anos, alguns estudiosos norte-americanos têm focado os saberes que

servem de base para o ensino docente. Eles trabalham com o conceito de *knowledge base* que pode ser traduzido como:

num sentido restrito, [...] os saberes mobilizados pelos “professores eficientes” durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria), saberes esses que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores [...]; num sentido amplo, [...] o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar [...]. Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.). (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212).

Cabe destacar que Tardif e Raymond (2000), quando se referem a *knowledge base*, remetem aos diferentes aspectos da vivência dos professores, às formas e fontes dos saberes que os professores utilizam na prática escolar, portanto, à acepção tomada em seu sentido amplo. Da mesma forma, saber corresponde a conhecimentos (o saber), competências e habilidades (o saber-fazer) e atitudes (o saber-ser) dos docentes. Em outras palavras, os saberes que servem de base ao ensino não se restringem aos conteúdos, mas abrangem uma diversidade de objetos, questões e problemas relacionados ao trabalho. Se por um lado os docentes dão importância a fatores cognitivos: personalidade, talento, entusiasmo, vivacidade etc. e conhecimentos sociais partilhados, igualmente acreditam que, para ser professor, a experiência no trabalho é uma fonte privilegiada de seu saber-ensinar. No seu atuar docente, os professores mobilizam saberes que não são somente instrumentais, mas são resultantes de experiências de vida. Dessa forma, a prática docente é uma atividade que produz saberes que não podem ser confundidos com a aplicação de técnicas nem tampouco ser reduzidos aos conhecimentos adquiridos na universidade que, embora fundamentais para a prática docente, não são suficientes para o exercício do ofício.

Para Tardif e Raymond (2000), “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados” (p. 213). Em função de certa proliferação das classificações sobre essa diversidade de saberes dos professores, que pouco contribuiu para a sua compreensão, foi proposta por Tardif, Lessard e Lahaye, citados por Tardif e Raymond no texto *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério* (2000), como uma tentativa de solução para o “pluralismo epistemológico” dos saberes do professor, um modelo de análise baseado em sua origem social, na proveniência social dos saberes. Os saberes dos professores não têm sua origem situada somente nos conhecimentos teóricos, pedagógicos ou procedimentais

adquiridos durante os períodos de formação, embora os incluam. Os saberes também são provenientes de vários outros lugares anteriores à carreira: família, escola em que se formou, cultura pessoal, ou seja, o saber profissional é uma união entre várias fontes de saberes que provêm da história individual, da sociedade, da escola e, também, de lugares de formação. No entanto, como argumentam Tardif e Raymond (2000), ainda que legítima, esta tipologia apresenta fragilidades por tomar os saberes como “contemporâneos uns dos outros, imóveis e igualmente disponíveis na memória do professor, o qual buscaria nesse ‘reservatório de conhecimentos’ aqueles que lhe são necessários no momento presente da ação” (p. 215), ou seja, por desconhecer as dimensões temporais dos saberes profissionais.

Com relação a estas dimensões temporais, ou seja, à temporalidade e aos saberes, dois fenômenos são essenciais: a trajetória pré-profissional e a carreira do professor. A trajetória pré-profissional compreende as experiências familiares e escolares dos professores. Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, o seu papel de professor e como ensinar, se originam de sua própria história de vida, pois estavam imersos em seu local de trabalho durante aproximadamente 16 anos antes de começarem a trabalhar como professores. O futuro professor, ao longo da história de vida pessoal e escolar, incorpora alguns conhecimentos, competências, crenças, valores que estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros, que são reatualizados e reutilizados de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF; RAYMOND, 2000). Desse modo, os saberes experienciais do professor de profissão não se baseiam unicamente no trabalho em sala de aula, mas também nas aprendizagens obtidas na sua trajetória escolar. Estudos citados por Maurice Tardif e Danielle Raymond, no texto *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério* (2000), salientam

a importância da história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho. Eles mostram que o “saber-ensinar”, na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. [...] a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e [...] as etapas posteriores de sua socialização profissional não se dão em terreno neutro. [...] o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas cobre também a existência pessoal dos professores, os quais de certo modo aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo. (p. 223).

Contudo, os saberes anteriores à formação do ofício de professor, por si só, não bastam para abranger todo saber profissional e tornar possível fazer carreira no magistério. Na

trajetória profissional, “os saberes são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217). Tardif (2000), em mais de uma pesquisa, constatou e caracterizou os saberes profissionais dos docentes, classificando-os em temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Os saberes profissionais temporais são caracterizados por sua aquisição através do tempo. Professores sabem que o ensinar se origina de sua própria história de vida, por isso, boa parte sabe sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar. Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na estruturação da prática profissional, pois o professor adquire o sentimento de competência e estabelece rotinas de trabalho. Conforme Tardif (2000),

os saberes profissionais são temporais [...] pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças (p. 14).

A carreira é um processo de socialização, ou seja, de marcação e de incorporação dos indivíduos para as práticas e rotinas das instituições, caracterizando a necessidade de se aprender a conviver na escola, conhecer suas regras, valores, rotinas, socializar com colegas, gestores, equipe funcional. Considerando que se “pode conceber a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, [...] uma sequência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” (p. 224), são dois os fenômenos em que a análise da carreira deve apoiar seu estudo: a institucionalização da carreira e a representação subjetiva entre os atores. A institucionalização da carreira ocorre quando os membros de uma categoria seguem a mesma trajetória, o que significa pertencer à mesma ocupação e saber quais os papéis e normas que devem desempenhar em relação a esse ofício. Já a representação subjetiva entre seus atores é o sentido que os profissionais dão à sua carreira e até que ponto suas ações e projetos contribuem para definição e construção desta ocupação.

Para Tardif e Raymond (2000), “a constatação de que os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal” (p. 226) remete aos processos através dos quais são adquiridos no âmbito de uma carreira no magistério, isto é, as bases dos saberes profissionais são construídos no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de atuação, pois é nesse período que, frequentemente, ocorre o choque com a realidade da profissão. Eddy (1971, apud TARDIF e RAYMOND, 2000) faz uma descrição das três fases iniciais da carreira:

1. rito de passagem da condição de estudante à de professor: professores inexperientes descobrem que, na sala dos professores, discussões sobre princípios educacionais ou orientações pedagógicas não são importantes. O importante é seguir as regras impostas pela administração, se convertendo os docentes em agentes eficientes na transmissão dessas regras aos seus alunos;
2. iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola: professores novos são iniciados na cultura e no folclore da escola que devem ser interiorizados e se constituem, essencialmente, em assuntos informais e não-acadêmicos que provocam novo choque de realidade nos novatos;
3. descoberta dos alunos “reais” pelos professores que não correspondem à imagem esperada, ou seja, a de sujeitos estudiosos, dependentes, sensíveis, desejosos de aprender.

Alguns estudiosos interessados pela socialização profissional dos professores assinalam a evolução da carreira docente, havendo pelo menos duas fases durante os primeiros anos de carreira. A fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano) no qual o recém-professor inicia a carreira através de tentativas e erros bem como sente a necessidade de ser aceito no grupo profissional, precisando, assim, assumir diferentes papéis. A segunda fase corresponde à fase de estabilização e consolidação (do terceiro ao sétimo ano), “em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 228).

Um dos autores que desenvolve este argumento é Michaël Huberman no livro **Profissão Professor** organizado por António Nóvoa (1995). No artigo *O ciclo de vida profissional dos professores*, o autor menciona fases relacionadas ao posicionamento profissional do docente. Tais fases dizem respeito a “‘sequências’ ou [...] ‘maxiciclos’ que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes” (HUBERMAN in NÓVOA, 1995, p. 37). Elas são estabelecidas da seguinte forma:

1. fase de “sobrevivência”: o professor ou professora se depara com a realidade, com a complexidade da situação profissional, com a distância entre os ideais e as realidades cotidianas de sala de aula;

2. fase de “descoberta”: por um lado, ocorre a experimentação de sentimentos de pertencimento ao grupo profissional, de responsabilidade pela sua sala de aula; por outro, despontam reações como frustração, serenidade ou indiferença;
3. fase de “estabilização”: é um momento de escolha, de comprometimento – “num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida” (HUBERMAN in NÓVOA, 1995, p. 40). Com ela emergem sentimentos de autoconfiança e segurança em relação ao fazer pedagógico;
4. fase da “diversificação”: “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas suas comissões de reformas [...] que surgem em várias escolas” (p. 42). Este é um momento de “balanço” da vida profissional, de avaliação sobre o alcance dos objetivos profissionais;
5. fase da “serenidade e distanciamento afetivo”: caracteriza-se pelo relaxamento e pela tranquilidade – os professores “apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas, ou dos alunos” (HUBERMAN in NÓVOA, 1995, p. 44). Por influência da faixa etária, percebe-se o distanciamento afetivo dos professores;
6. fase do “conservantismo e lamentações”: são evidenciados sentimentos de resistência e nostalgia, entretanto não se tem nada muito definido;
7. fase do “desinvestimento”: aproximando-se do final da carreira, o período pode ser compreendido como fase terminal, já que não se tem mais expectativas sobre o futuro profissional.

A construção progressiva de uma identidade profissional ocorre com a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão. Conforme Tardif e Raymond (2000), a própria carreira docente é um processo formador de conhecimentos, visto que o professor, ao iniciar a prática profissional, se depara com problemas e limitações e passa a adaptar o seu conhecimento prévio à realidade do seu trabalho, constituindo rotinas de trabalho. A rotinização, um conceito explorado por Giddens (1987, apud TARDIF e RAYMOND, 2000), ajuda a compreender a importância dessas rotinas na vida do professor e dentro da sala de aula. As rotinas são:

modelos simplificados da ação: elas servem para estruturar os atos através de uma maneira de agir estável, uniforme, repetitiva. Elas dão, assim, ao professor a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o

que lhe permite, ao mesmo tempo, concentrar sua atenção em outra coisa. (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 233).

No entanto, isso não significa que o professor aspire empregar a rotinização para se tornar um autômato na sala de aula, mas para constituir “maneiras de ser”, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”. (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 233).

Em sua pesquisa e análise sobre os tempos e saberes profissionais, Tardif e Raymond (2000) constatam que: os saberes que servem de base para o ensino ou os fundamentos do saber ensinar não se reduzem a um “sistema cognitivo” que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido. São três os fundamentos de ensino que acontecem em um só tempo: existenciais, sociais e pragmáticos.

Nos fundamentos existenciais, o professor não é só um sujeito epistêmico, ele também pensa a partir da sua história de vida, com o que viveu, com o que acumulou com as experiências de vida, ou seja, não pensa somente com a cabeça, mas com a vida. Segundo Tardif e Raymond (2000),

a cognição do professor parece ser largamente interpretativa e linguística e não “computacional”: ela é menos um sistema cognitivo de processamento da informação do que um processo *discursivo* e *narrativo* enraizado na história de vida da pessoa, história essa portadora de sentido, de linguagens, de significados oriundos de experiências formadoras. (p. 235 - 236).

Os fundamentos sociais do ensino são produzidos e legitimados por grupos sociais e, conforme Tardif e Raymond (2000), os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas: família, escola, universidade, e adquiridos em tempos sociais diferentes: infância, escola, formação profissional, carreira. Ou seja, a relação dos professores com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social. A consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias, ela é marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão.

Enfim, os fundamentos pragmáticos do ensino estão intimamente ligados ao trabalho tanto quanto à pessoa do trabalhador. Conforme Tardif e Raymond (2000), “trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores” (p. 236), são saberes práticos ou operativos e normativos e seu aproveitamento depende de sua adequação à função. Contudo, esses três fundamentos, existenciais, sociais e pragmáticos, demonstram a extensão temporal dos saberes dos professores,

saberes esses que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237).

De acordo com os estudos de Tardif e Raymond (2000), em relação à carreira e à socialização profissional, “é impossível compreender a questão da identidade dos professores, sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional” (p. 238). Além de se dedicar à investigação a respeito das relações entre os saberes docentes e sua dimensão temporal, nos últimos anos, Tardif (2000) também analisa a questão dos saberes profissionais desde a sua interface com a problemática da formação de professores e da profissionalização do ensino. Considera que a distinção entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional e, a partir da literatura consultada por ele sobre as características do conhecimento profissional, produz a seguinte síntese:

1. os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados;
2. os conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, de natureza universitária ou equivalente;
3. os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas;
4. só os profissionais possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, por serem, em princípio, os únicos a dominá-los e a poder fazer uso deles;
5. só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares;
6. os conhecimentos exigem autonomia e discernimento por parte dos profissionais, e também solicitam uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas;
7. os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada;
8. os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos aos seus clientes.

De uns tempos para cá, implantar e desenvolver essas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento de profissionalização docente. Sob essa perspectiva, em educação, a definição de profissionalização se traduz como “uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIF, 2000, p. 8) – o que está associado à “epistemologia da prática profissional” definida como “o estudo do

conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10). Sendo assim, conforme já destacado anteriormente, as teorias sobre as práticas pedagógicas podem estar na própria prática docente e o propósito de uma epistemologia da prática profissional, para Tardif (2000), é

revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. [...] compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (p. 11).

Em resumo, pode-se dizer, com Maurice Tardif, que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, pois provêm de várias fontes (cultura pessoal, história de vida, cultura escolar anterior, universidade, conhecimentos curriculares, cursos, oficinas, experiências de trabalho) e “não formam um repertório de conhecimentos unificado [...], eles são, antes, ecléticos e sincréticos” (p. 14). Dito de outra forma, na ação, no trabalho, os professores optam por atingir diferentes objetivos, dos quais não se exigem os mesmos conhecimentos, competências ou aptidões.

3 ANÁLISES

Os objetivos desta pesquisa envolvem compreender algumas questões relacionadas à docência e aos sentidos manifestados sobre ela em um determinado gênero textual – as charges, indagando: como as charges representam o docente? Que estereótipos são produzidos a respeito do professor? As charges retratam que tipo de professor? De que modo: estabilizando imagens já existentes ou as desmistificando?

Trata-se de pesquisa qualitativa, filiada à Análise de Discurso de vertente francesa proposta por Michel Pêcheux pela qual é possível um trabalho de análise sobre os sentidos produzidos em dez⁴ charges que tematizam a docência, considerando o funcionamento discursivo parafrástico e polissêmico respectivamente. Destacamos que a pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2007), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21) dos sujeitos. Para uma pesquisa com tais características, a análise dessas charges é importante para compreender como são produzidas e interpretadas as identidades docentes na sociedade. Estas dez charges correspondem ao corpus analítico, tendo sido veiculadas em sites da internet (portanto, são de domínio público), no período que vai de 2009 a 2012.

Orlandi (2012) ressalta que a “Análise de Discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos” (p. 66), pois transformar a dimensão linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para a sua compreensão. Dito de outra forma, o objetivo do analista de discurso é explicitar os processos de significação que trabalham no texto, compreender como o texto produz sentidos por meio de seus mecanismos de funcionamento. O texto, desde a perspectiva do discurso, não é compreendido como uma unidade fechada, com um significado em si mesmo, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação) e com sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória do dizer). As análises se subsidiaram de aspectos levantados na fundamentação teórica.

A Análise de Discurso não trata da língua ou da gramática, mas, como o próprio nome indica, do discurso que, conforme Orlandi (2012), tem a ideia de percurso, movimento:

é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando [...]. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação,

⁴ Foram coletadas 69 charges segundo critérios que atentaram para a presença de referência a professores neste gênero textual. Em função do limite de tempo que a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) impõe, destas, foram selecionadas dez charges para análise neste trabalho, destacando que o material coletado oferece outras possibilidades de análises não realizadas, aqui, em função do tempo.

que é o discurso, torna-se possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (p. 15).

Dito de outra forma, o discurso não trata somente da língua ou da gramática, trata do uso que é feito ao ser expressado pelo ser humano. Neste trabalho com os movimentos e os sentidos, Orlandi (2012) chama a atenção para os processos parafrásticos e os processos polissêmicos. O processo parafrástico reafirma a memória, o dizível, enquanto que os processos polissêmicos são o deslocamento dos sentidos, a ruptura de processos de significação. São duas forças que fazem tensão entre o mesmo e o diferente. “E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam e fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, 2012, p. 36). Assim sendo, a paráfrase significa o já dito, e a polissemia, o novo que se mencionará.

Em resumo, o modo de significar o professor e suas identidades se dará no campo da paráfrase e no campo da polissemia, retomando sentidos e estes sendo atualizados, buscando marcas destes funcionamentos discursivos nas charges, “pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise” (ORLANDI, 2012, p. 67).

As charges, para Costa (2011), compreendem um funcionamento diferente do discurso jornalístico verbal, pois,

por vezes, os sentidos produzidos nas charges não podem ser de resistência a sentidos estabilizados pelos relatos verbais. Deste modo a charge pode funcionar como denúncia social, produzindo sentidos que não estão visíveis, por sofrerem efeito de uma política de silenciamento. As charges são, portanto, um furo no discurso jornalístico, através do qual sentidos outros podem advir. (p. 39).

Portanto, as charges são um gênero opinativo. Elas trazem riquezas de detalhes em uma mensagem crítica, mostrando fatos pelo ângulo da indignação e ironia.

A charge surgiu no Brasil do século XIX quando era conhecida como caricatura: “termo genérico aplicado a todos desenhos humorísticos, desde que desencadeassem o riso, a crítica escarnecedora e a sátira contundente” (MIANI, 2012, p. 38). Com o tempo, devido à associação com o retrato, pela semelhança da palavra caricatura com cara e visando acabar com a comparação, a caricatura passou a ser compreendida como aquela imagem que carrega os traços mais evidentes de um fato ou pessoa, seus defeitos, para levar ao riso. A palavra caricatura provém do termo italiano “*caricare*”, portanto, a palavra charge, que é herdeira da caricatura, segundo Miani (2012),

foi “conquistando o direito” de significar o desenho humorístico de natureza humorística, predominantemente vinculado à produção comunicativa impressa, com o objetivo de ilustrar e/ou apresentar uma opinião a respeito de determinado acontecimento histórico. (p. 39).

Assim sendo, a charge é uma modalidade de linguagem iconográfica, também se inserindo nesse contexto o cartum, a caricatura e as histórias em quadrinhos, pois esses meios são definidos pela arte de representação e constituídos através de imagens produzidas pelo traço humano. As charges cumprem uma função social, pois alertam, denunciam, coíbem e levam à reflexão, tendo não somente a função de distrair. Para Miani (2012), uma qualidade da charge é a de se compor como um “instrumento de persuasão, intervindo no processo de definições políticas e ideológicas do receptor, através da sedução pelo humor, criando um sentimento de adesão que pode culminar com um processo de mobilização” (p. 40). No entanto, para Oliveira e Almeida (2006), poucos são os que compreendem charges e caricaturas em sua totalidade, pois elas dependem do contexto em que ocorrem e somente aqueles que são bem informados conseguem interpretá-las.

Para fundamentar a noção de estereótipo, Costa (2011) afirma: “a significação é sempre igual, fixa, estereotipada, tendendo a paráfrase” (p. 92). Os estereótipos levam a uma notória homogeneização do discurso, pois circulam entre as diferentes camadas sociais, atravessam gerações e reforçam uma obrigação de repetição. Em contrapartida o processo de homogeneização abriga outros efeitos de sentidos que não são os estabilizados: são efeitos de repetição que são confirmados pelo senso comum, mas podem determinar efeitos inversos, uma vez que essa característica de repetição, não raro, contribui para a desconstrução de sentidos já consolidados, provocando um enfraquecimento ou deslizamento de sentido. “O sentido outro é possibilitado pelo próprio jogo da estereotipia, por um trabalho inverso de produção de sentidos, pelo qual se constrói um sentido já alicerçado” (COSTA, 2011, p. 93).

O autor assinala, da mesma maneira, que no estereótipo o indivíduo tem o espaço para trabalhar sua diferença e seus sentidos. É uma maneira de proteger a identidade, pois o estereótipo apaga o sujeito, se diluindo na universalidade, não permitindo que ele apareça. “A cristalização dos sentidos produzida pelos estereótipos é, portanto, a possibilidade mesma de deslizamentos de sentidos e de desestabilização de uma memória para tais posições – professor e aluno” (COSTA, 2011, p. 93). Todo discurso faz relação com o mesmo e o diferente, portanto o funcionamento discursivo parafrástico pode dar lugar ao funcionamento discursivo polissêmico.

3.1 Efeitos de sentidos de crise do/no magistério



Figura 1

Disponível em: <http://nepfhe-educacaoeviolencia.blogspot.com.br/2011/06/educacao-e-salario.html>; acesso em: 16 mar. 2013

Na **Figura 1**, sintetizada no título “Problema nas Escolas”, a professora se apresenta numa delegacia de polícia, órgão institucional que não representa sua categoria, para fazer queixa referente a seu salário. Na materialidade imagética desta Figura, que mostra uma professora chorando intensamente, percebe-se que ela está atormentada, sentindo-se humilhada, desvalorizada, sem reconhecimento, ressaltando a sua “posição de miséria”. Conforme Pereira (2001), o magistério tem sofrido dificuldades materiais e simbólicas além de se constituir numa posição de “categoria dominada” que, “um tanto profissionalizada, mal remunerada e [...] em acentuado processo de pauperização, está inclinada a ressaltar as reivindicações estritamente salariais” (p. 30-31) – o que se confirma por meio da análise da materialidade linguística (intradiscurso) na qual se surpreende a palavra “*bullying*⁵” associada ao salário. Nesse contexto, a charge mostra que o professor precisa recorrer a instituições que não o representam diretamente para reclamar de uma mantenedora, aparentemente o Estado, que não supre as suas necessidades e dificuldades – o que em outra **Figura**, a **7**, está subentendido pelo título da charge: “Políticos mal intencionados e sem compromisso com a educação”.

⁵ Bullying é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder. Disponível em: <http://www.brasile scola.com/sociologia/bullying.htm>; acesso em: 30 mai. 2013



Figura 7

Disponível em: <http://carecanoblog.blogspot.com.br/2012/10/dia-do-professor-charge.html>; acesso em: 05 abr. 2013

Como já se disse, a imagem da professora chorando, na **Figura 1**, sugere o desespero desta ao dar “queixa”, explicando “É o meu salário moço! Tá sofrendo *bullying!*”. O sentido desse enunciado revela que a docente já não acredita mais no seu sindicato, na instituição que deve representá-la e lutar pela garantia de seus direitos, procurando apoio numa delegacia, que representa segurança, local para o qual nos dirigimos quando somos agredidos, assaltados, para pedir ajuda ou proteção. A professora, supõe-se, assume a identidade de alguém que foi agredida em sua dignidade humana, pois seu salário é motivo de chacota, humilhação, degradação. Pelo que parece, nem seus colegas de profissão, que estão envolvidos com o sindicato, conseguem romper esta situação e solucioná-la. Ela procura, assim, apoio em outra instância, a polícia, para ouvir seu desabafo e, quem sabe, restaurar sua posição social ou sua autoestima.

Tanto no discurso dos professores quanto no discurso dos policiais a expressão “queixa”, presente na **Figura 1**, é corriqueira. Na atualidade, o discurso docente tem tratado de questões didáticas, da sala de aula, da escola e, também, da questão salarial, estando estes assuntos atravessados por “queixas” de toda ordem. O discurso policial se fundamenta na “queixa”, pois é para este que nos reportamos quando não nos sentimos em segurança. No caso da professora da **Figura 1**, sua alternativa foi procurar ajuda no espaço que ouve as “queixas” e deve oferecer segurança e proteção.

Na Análise de Discurso, Orlandi (2012) “considera que a linguagem não é transparente” (p. 17), ou seja, procura ultrapassar a imagem ou texto para encontrar um sentido. Nas dez charges interpretadas existe uma transformação de sentidos, visto que discurso é palavra em movimento, o que envolve um trabalho dos sentidos sobre os sentidos. Um exemplo disso é, exatamente, a relação estabelecida entre as marcas linguísticas “salário” e “*bullying*” de tal modo que o sentido desta última extrapola o universo de relações entre

alunos, no qual os professores costumam identificar situações de *bullying*, para incluir um outro universo de relações – o dos professores com seus patrões que, a princípio, determinam um salário insuficiente, precarizado. Esta atualização relacionada ao “*bullying*” e ao salário remete a um **funcionamento polissêmico do discurso** no qual se evidencia a atualização dos sentidos: todos conhecemos a situação salarial difícil de muitos professores no Brasil, a mídia⁶ muito refere os baixos salários, sobretudo, dos professores das redes públicas estaduais, mas a tradução do salário como um objeto sobre o qual se faz chacota é relativamente nova.

Na **Figura 7**, pode-se identificar um **funcionamento discursivo parafrástico** que remete a sentidos que fazem parte da memória sobre ser professor: o chargista apresenta uma professora pedindo ajuda a um político, e este argumenta que o professor deveria trabalhar por “amor”. A docente, então, dá a entender que quer pagar com um “abraço” seu aluguel – o que se constitui em marca da ironia do chargista ao fazer a crítica à realidade do magistério em nosso país.

O mesmo ocorre na **Figura 8**: a professora quer pagar as suas dívidas e procura um agente financeiro, propondo-se a pagar com “amor”, que é o que sobra ao final do mês.



Figura 7

Disponível em: <http://carecanoblog.blogspot.com.br/2012/10/dia-do-professor-charge.html>; acesso em: 05 abr. 2013

⁶Nos meses de março e abril de 2013, em consulta a artigos de jornais locais, *Zero Hora* e *Correio do Povo*, que tematizam a docência, constatou-se que, em sua maioria, os artigos consultados discorrem sobre os baixos salários, sendo este um argumento recorrente na mídia.



Figura 8

Disponível em: <http://grooeland.blogspot.com.br/p/charges.html>; acesso em: 05 abr. 2013

Nestas **Figuras 7 e 8** percebemos que existe uma hierarquia entre as instituições: pelo modo como as professoras se dirigem ao político e ao agente financeiro, com um pedido de ajuda, percebe-se alguma dependência em relação às instituições que eles representam. Além disso, a partir da materialidade linguística, dos enunciados, percebe-se a permanência da compreensão da docência como ato de cuidar, ato de amor a ser realizado, provavelmente, pela mulher em função de sua experiência de maternidade e de sua aceitação deste lugar. O cuidado é visto como uma característica feminina, de acordo com Vianna (2001), “para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil etc.” (p. 93).

Na **Figura 7**, o político afirma que “Na minha opinião, o professor deveria trabalhar por amor e não por dinheiro” (grifo meu), isso nos remete ao que Costa (1996) descreve sobre as sociedades gregas e romanas: a partir do século IV a.C., ao surgirem as primeiras escolas para ensinar a ler, escrever e contar, os professores eram discriminados pelo fato de receberem pagamento por seu trabalho. “Apesar de serem homens livres, esses professores precisavam trabalhar para prover sua existência e isto os fazia assalariados, sendo seu ofício comparado a qualquer outra atividade desprezada e inferior” (COSTA, 1996, p. 16). Nessa época era legalmente proibido cobrar pelo ensino, os professores podiam receber presentes em troca, mas não salário. E, na **Figura 8**, é a própria professora que menciona o amor como “moeda de troca” quando argumenta: “[...] é que eu sou professora... Então, como trabalho por amor, é o que sobra no fim do mês” – o que, talvez, se constitua em recurso do chargista à ironia de novo.

Costa (1996, 1999) e Pereira (2001), ao discutirem questões vinculadas ao trabalho docente e ao profissionalismo, sublinham que a crise do magistério é um fenômeno que tem sido articulado, por muitos estudiosos, exatamente à universalização da escola e à feminização dos quadros docentes – o que deveria ter significado uma possibilidade ampliada de as mulheres participarem nesse campo social. Especificamente no que se refere à universalização da escola, cabe lembrar que ela se fez acompanhar por um tempo (o século XVIII) em que os professores se tornaram funcionários do Estado, ou seja, passaram a seguir os ditames de um Estado que prometia garantir a identidade do grupo e relativa autonomia na gestão de sua carreira profissional. Assim, a estatização da educação foi um passo para a profissionalização, conseguindo romper com a relação vocacional do professor, visto que antes o modelo de professor era o religioso. Lüdke e Boing (2004) ressaltam que, no entanto, o “grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente) [...] assim como o crescente número de mulheres” contribuem para uma certa fragilidade no seu status, tendo em vista que, consoante alguns autores, estes seriam traços de “ocupações mais fracas, ou no máximo, semiprofissões” (p. 1169).

Lüdke e Boing (2004) citam, como se disse antes, que os professores atuam dentro de um sistema subordinado à regulação do Estado, que impõe limites à sua autonomia como grupo ocupacional. As mantenedoras exercem controle sobre os professores, o que resulta em falta de autonomia, colocando assim em dúvida a existência da “profissão” docente. Consoante Fiss (2003),

O sistema escolar, primeiro, admite a competência dos professores, tanto que lhes possibilita o estabelecimento de um vínculo de trabalho coloca-os na posição de trabalhadores da educação aptos a exercer as funções atinentes a tal papel. Pouco depois, ataca esses profissionais de formas variadas que questionam a referida competência. Seria dizer que, a partir de um certo momento, deixa de tratá-los como profissionais: impõe uma relação de emprego em que os direitos do trabalhador não são respeitados, submete-os a condições de trabalho que não oportunizam, muitas vezes, a possibilidade de continuar estudante. (p. 191).

Apesar disso, a escola acaba sendo o espaço onde o professor é considerado um profissional, pois é nesse espaço que o professor é o principal ator pelo qual passam as diferentes culturas.

Se as **Figuras 1, 7 e 8** indicam que a grande queixa dos professores é a questão salarial, outros sentidos também são percebidos para além do efeito de sentido de desvalorização docente atrelada à degradação financeira. A professora da **Figura 1** lembra a professora tradicional, com seu jaleco, saia e cabelo preso, composição de professora que faz parte do imaginário naturalizado pelo tempo, demonstrando um contraste com a

contemporaneidade em que os professores já não se vestem mais de forma padronizada nem gozam do status de outros tempos. A materialidade imagética da **Figura 1** evidencia o **funcionamento parafrástico do discurso** na medida em que retoma um sentido que faz parte da memória sobre a docência.

A feminização do magistério, que ocorreu a partir do final do século XIX, com a entrada das mulheres no magistério, também se constitui uma marca da docência, já que, conforme Costa (1998),

Parece que tudo é amplamente admitido e a contrapartida aparentemente suficiente tem sido reconhecer e justificar que apenas “mulheres afetuosas” e “seres vocacionados” — como as professoras — poderiam assumir a importante “missão social” de educar, recebendo em troca tão pouca retribuição salarial e discutível reconhecimento social” (p. 2).

O que é marcante nas Figuras analisadas desde uma vez que, das 9 consideradas neste trabalho, oito apresentam a imagem da mulher associada à docência e somente em uma aparece a figura de um homem como professor, reforçando, assim, tanto o sentido de feminização da docência como o fortalecimento de um conceito de vocação atribuído, preferencialmente, às mulheres. Essa atribuição da vocação foi historicamente constituída: até o início do século XX, as imagens de professores eram praticamente todas masculinas e foram se modificando a partir da metade do século XX, quando as mulheres professoras começaram a aparecer em imagens. Nóvoa (2009) assinala a este respeito:

Esta alteração, que se justifica também por razões políticas, é acompanhada por uma retórica que reinventa os conceitos de missão ou de vocação, adaptando-os ao universo feminino. Paralelamente, é possível observar um reforço dos dispositivos de controlo dos professores, tanto no plano profissional como no plano pessoal. Os professores do ensino primário tornam-se objecto de uma vigilância apertada, exercida pelas autoridades e pelas comunidades locais, a qual, sobretudo no caso das mulheres, invade as suas vidas privadas (relações, casamento, roupa etc.) (p. 18).

Isto é perceptível nas **Figuras 7 e 8**. Nelas, o **funcionamento discursivo parafrástico** se manifesta na retomada de um sentido antigo, atravessado pela história, em relação ao conceito de vocação do professor: um sujeito que, aos olhos de alguns setores da sociedade, deve exercer o magistério por “amor”.



Figura 2

Disponível em: <http://nepfhe-educacaoeviolencia.blogspot.com.br/2013/01/professores-e-gestores-querem-mudar.html>; acesso em: 16 mar. 2013

Na **Figura 2**, a professora aparece aflita e tremendo, dentro da sala de aula, com o contracheque em mãos, fazendo as contas do mês. É possível comparar com os elementos apresentados na **Figura 1**, em que a “queixa” diz respeito ao salário. Conforme Pereira (2001), “os integrantes do magistério [...] viveram literalmente na pele a dura experiência da desvalorização salarial, da perda do amor-próprio e da queda-livre do prestígio profissional, isto é, do diploma e das credenciais simbólicas” (p. 43). A **Figura 2** demonstra o que tem acontecido com os professores, deixando-os sem referências de como proceder na sala de aula, pois a maior preocupação é com o salário, que é insuficiente para uma vida digna. Uma realidade como esta afeta, também, o amor-próprio – o que está representado na materialidade imagética da charge: uma professora curvada, chorando, preocupada com as contas.

As questões de sala de aula, os alunos, estão em segundo plano na **Figura 2**, o que é demonstrado pelo sentido de perplexidade manifesto nas falas dos alunos (materialidade linguística): “Que será que aconteceu?” e “Eu também não tô entendendo nada!”, e em seus gestos (materialidade imagética): levando as mãos à cabeça, abrindo os braços, coçando a cabeça, um aluno olhando para o outro com semblante de espanto. Importante assinalar que os pontos de interrogação e exclamação no final das falas dos alunos representam seus sentimentos de surpresa e de espanto, não entendendo a postura da professora que treme na frente do quadro-negro e não promove o trabalho pedagógico do modo como eles esperam naquele momento – o que afeta a relação da professora com os alunos.

O ambiente em que o chargista retrata a professora é uma sala de aula com quadro-negro, giz, alunos uniformizados, classes enfileiradas, lembrando um sentido de sala de aula ainda bastante comum em que o professor ensina, expõe os conteúdos, e os alunos recebem as informações. Portanto, as imagens evidenciam um **funcionamento parafrástico do discurso**.

No entanto, a atitude da professora ao não abordar os conteúdos escolares, mas as questões salariais, que são conteúdos de sua vida, atualizam os sentidos na medida em que expressam a compreensão da sala como mais do que um espaço de transmissão de conhecimento: a sala de aula é interpretada como lugar onde se fala sobre as coisas da vida também e, além disso, estas coisas da vida, sintetizadas como “questões salariais”, afetam a prática pedagógica e a relação com os alunos. Portanto, percebe-se também o **funcionamento polissêmico do discurso** nas imagens e palavras da **Figura 2**.



Figura 3

Disponível em: <http://freelancerdigital.blogspot.com.br/2010/10/dia-do-professor-nossa-homenagem.html>; acesso em: 16 mar. 2013

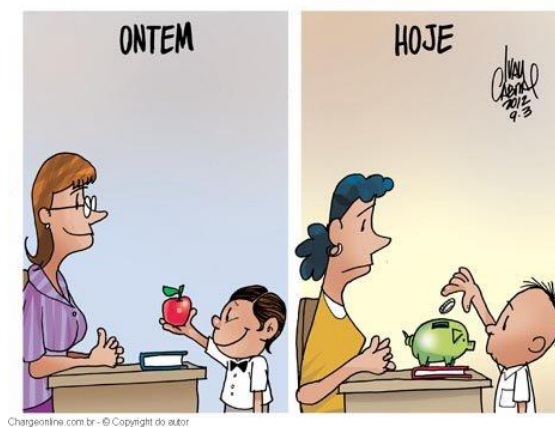


Figura 4

Disponível em: http://sintserp.blogspot.com.br/2012_03_01_archive.html; acesso em 16 mar. 2013



Figura 5

Disponível em: <http://amaieski.files.wordpress.com/2013/01/sino-abc-1301-2013-cmyk.jpg>; acesso em: 20 mar. 2013

Nas **Figuras 3, 4 e 5**, a questão salarial dos professores compreende também as relações pedagógicas com os alunos, observado pelo comportamento dos discentes. Antigamente, como demonstra a **Figura 4**, à esquerda, os estudantes procuravam afagar o professor com um mimo, gesto que ainda pode ser observado nos tempos atuais: alguns alunos continuam presenteando os seus professores com bombons, flores, cartões, e isto sublinha certo **funcionamento discursivo parafrástico** que se surpreende nas imagens. No entanto, o que também pode se observar nas **Figuras 3, 4 e 5** são situações em que os alunos demonstram outro tipo de preocupação com o docente e, com a intenção de auxiliar, oferecem comida e até esmola aos professores, revelando um **funcionamento discursivo polissêmico**.

A relação entre paráfrase e polissemia, presente nas **Figuras 3, 4 e 5**, como se observou anteriormente, se traduz em “fenômeno que decorre do modo de funcionamento discursivo da mudança que, quando promove uma ruptura, o faz a partir de uma relação com o mesmo e se constitui, então, enquanto retorno e interpretação do mesmo, do já dito.” (FISS, 1998, p. 52-53). Desta maneira, o chargista chama a atenção, de forma crítica e bem-humorada, para a realidade do magistério em nosso país, relacionando o sentido de respeito pelo professor por parte do aluno, que oferece algum tipo de “presente” (maçã, cesta básica ou moedas), ao sentido de precarização da docência que abrange sua sobrevivência e suas condições de vida.

Na **Figura 5**, a aluna sugere que vai presentear a professora com uma cesta básica ao contrário da tradicional maçã. Nas **Figuras 3 e 4 (à direita)**, os alunos optam por uma moeda, sugerindo uma esmola para o professor. Na **Figura 3**, aparece uma professora com um coque, lembrando uma imagem de professora que é bastante comum em livros e revistas de décadas passadas, o que evidencia um **funcionamento discursivo parafrástico**, em contrapartida suas

roupas têm remendos, ela usa meias de cores diferentes e um chapéu que evidencia um sentido de professor-mendigo, mal remunerado, evidenciando um **funcionamento discursivo polissêmico**. Conforme Lüdke e Boing (2004), o “declínio da profissão docente” tem relação com a decadência do seu salário, posto que, historicamente, há 30 ou 40 anos, o salário do professor era garantia de vida digna para as solteiras ou, então, ajuda no orçamento familiar para as professoras casadas.

Todavia, conforme Nóvoa (2009), além do necessário reconhecimento pelo incremento salarial, “nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social” (p. 21). Com isso, o autor português nos coloca diante de uma questão decisiva, pois os programas de formação de professores deverão compreender essa realidade como um desafio haja vista que a sobrevivência da profissão de professor depende da qualidade do trabalho das escolas e, também, de sua capacidade de intervir no espaço público da educação.



Figura 6

Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2009/03/charge-do-dia-nota-baixa.html>; acesso em: 17 mar. 2013

Na **Figura 6**, aparece um professor do gênero masculino, graduado – o que é confirmado pelo uso do barrete ou chapéu – ao lado de um aluno. O chargista revela uma certa heterogeneidade de sentidos: para o aluno “nota baixa” representa conceito, e para o professor “nota baixa” é o valor pecuniário que recebe pelo exercício de sua profissão. Nesse processo polissêmico, a transformação dos sentidos da marca linguística “nota baixa” lembra o que diz Eni Orlandi (2012): “o que temos é um deslocamento, ruptura de processos de significação” (p. 36).

Além disso, o chargista demonstra, na **Figura 6**, a presença ainda discreta do gênero masculino no magistério, pelo menos, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental. De acordo com o site UOL Educação⁷, as mulheres compõem 81,5% do total de professores da Educação Básica do país. Os dados foram divulgados pelo MEC (Ministério da Educação) em 2010: são quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhões são mulheres. Ainda soma-se a isto o fato de que o único professor encontrado no levantamento de 69 charges que fazem referência à docência, publicadas entre 2009 e 2012, é representado de forma desanimada, decepcionada com seu salário. Para Sá e Rosa (2004), “Mesmo depois de mais de cem anos, a evasão dos homens da profissão docente continua sendo a justificativa pelos baixos salários e pelo desprestígio da profissão” (p. 1). Cabe frisar que, segundo estes autores, os homens desistem da carreira, indo em busca de profissões com melhor remuneração.



Figura 9

Disponível em: <http://mestrevirtual.blogspot.com.br/2012/02/itens-da-escola-ivan-cabral.html>: acesso em: 17 mar. 2013

A precarização do espaço escolar também se apresenta na **Figura 9** na qual a professora, sentada à frente da classe, faz uma “chamada” simbólica dos materiais que faltam na sala de aula. De acordo com Lüdke e Boing (2004),

a “profissão” docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (“a minha escola”, “a minha professora”...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje (p. 1160).

Essa precarização fica evidente nas dez figuras analisadas bem como um sentido de crise do/no magistério: elas não só apontam a carência de materiais, mas sugerem também a

⁷ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>: acesso em: 19 jun. 2013.

precarização do profissional docente por meio de marcas que reconhecemos no intradiscurso (materialidades imagética e linguística) – a falta de material, a questão salarial, o desprestígio associado historicamente à feminização, a desvalorização, a desmotivação. Na **Figura 10**, apresentada logo a seguir, se evidencia a ausência do professor ou, como é também chamado, o absenteísmo que tem sido relacionado ao mal-estar que se origina das condições em que se produz a docência em nosso país.



Figura 10

Disponível em: <http://www.essaseoutras.xpg.com.br/wp-content/uploads/2011/05/charge-sobre-educacao.jpg>: acesso em 16 mar. 2013

Observa-se, na materialidade imagética, uma sala de aula com o quadro verde e um aluno, sentado à mesa do professor, fazendo a chamada. A materialidade linguística nos surpreende no momento em que percebemos que são os professores os chamados e eles estão ausentes. Pode-se supor, a partir dessa imagem, uma realidade presente no espaço escolar: a ausência de professores em sala de aula, no espaço escolar por vários motivos – desprestígio, medo, doença, desmotivação, condições precárias de trabalho, etc. Em resumo, condições que os professores enfrentam diariamente e que remetem a um sentido de ausência bem mais amplo do que esta ausência física do docente em um espaço onde se esperava que ele estivesse presente. Um sentido de ausência que remete às muitas realidades com que se defronta o educador. Realidades referidas ao longo desta análise e que se associam a sentidos de desvalorização do professor, sentidos de crise do/no magistério, sentidos de ausência de prestígio, ausência de condição de trabalho, ausência de representatividade junto à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou uma melhor compreensão a respeito da fabricação das identidades docentes em charges, visto que a identidade é uma “celebração móvel” como assinala Stuart Hall (2003), definida historicamente e em constante formação e transformação. Os professores têm assumido diversas identidades, nem fixas, nem permanentes, mas que se alteram conforme o contexto em que estes sujeitos estão inseridos. Essa mutação fica evidente nas charges analisadas, pois estas também estão presentes nesse processo de transformação e formação, uma vez que evidenciam sentidos acerca da docência que são retomados ou atualizados.

Com o estudo: *Identidades Docentes em Charges: Efeitos de Sentidos de Crise do/no Magistério* foi possível averiguar os diferentes modos por meio dos quais os professores são representados nas charges. Produzindo certa naturalização de sentidos, o magistério é associado a vocação, feminização, hierarquização, precarização salarial, desprestígio, condições precárias de trabalho. O que “contribui para a formação das identidades não é apenas o que dizemos ou que pensamos que somos, mas os diversos discursos sobre nós que, além de representar, nos intimam a ser da forma como dizem que somos” (COSTA, 1999, p. 10). Em outras palavras, as análises produzidas sobre as charges permitem perspectivar que as pessoas não identificam mais seus interesses apenas por relações de classe, mas elas mudam sua identidade de acordo com o modo como são interpeladas ou representadas, nem sempre sendo sua identificação automática e podendo ser ganhada ou perdida.

Sendo assim, esta pesquisa proporcionou aprofundamento teórico sobre as identidades e seus modos de representação numa ferramenta midiática, sobre a profissão docente, o profissionalismo, a (des)profissionalização e sobre os professores e seus saberes. Considero relevante destacar que a aprendizagem mais significativa foram, exatamente, as descobertas relacionadas às identidades docentes presentes no gênero textual charge por meio da Análise de Discurso pechetiana. As análises revelaram um funcionamento discursivo parafrástico, em que sentidos são retomados, e também um funcionamento discursivo polissêmico, em que sentidos são atualizados, produzindo, assim, marcas nos nossos modos de compreensão das identidades docentes e da docência.

No entanto, outro questionamento pertinente surgiu a partir das análises: como as ausências no espaço escolar repercutem ou remetem aos sentidos de crise do/no magistério? Questão relacionada ao absentismo do professor, à ausência de autoridade, de prestígio, de representatividade evidenciados na última charge analisada e também presentes, sob certo

aspecto, nas outras 68 charges selecionadas para este estudo. Questão que remete, ademais, à possibilidade de continuação deste estudo e de seu desdobramento em pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS

BRASIL ESCOLA. *Bullying*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em 30 de maio de 2013.

COSTA, Marcos de Sá. **Estereótipo e paráfrase, resistência e polissemia: charges sobre educação em uma perspectiva da análise do discurso**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2011. 203 f.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. **Anais do V Congresso Estadual Paulista**, Águas de São Pedro, São Paulo, novembro de 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm>. Acesso em: 27 de maio de 2013.

COSTA, Marisa V. Trabalho docente e profissionalismo: poder, saber e suas tramas. In: MORAES, Vera Regina Pires et al. (org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996. p. 14-22.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Idiosincrasia**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/idiossincrasia/>>. Acesso em: 19 de abril de 2013.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 228 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Territórios incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 288 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. Ed. Belo Horizonte: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 68-75, 1996.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. IN.: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MIANI, Rozinaldo Antonio. Charge: uma prática discursiva e ideológica, **9ª Arte**, São Paulo, vol. 1, n. 1, 37-48, 1º semestre de 2012.

MINAYO, Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. As Palavras das Imagens: retratos de professores (Séculos XIX-XX), **Atlântida – Revista da Cultura**, vol. XLVI, pp. 101-122, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/671/1/21231_1646-1002_101-122.pdf>. Acesso em: março de 2013.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995

OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de & ALMEIDA, Lara Monique. Gêneros jornalísticos opinativos de humor: caricaturas e charges, **Janus**, Lorena, Ano 3, n. 4, 2º semestre de 2006, p. 76-91.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, Gilson R. **Servidão ambígua: valores e condições do magistério**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. p. 11-100.

SÁ, Carolina Mafra de. ROSA, Walquíria Miranda. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação – Educação Escolar em Perspectiva Histórica**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sociedade Brasileira de História da Educação, Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/cbhe.htm>>. Acesso em: 20 de março de 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr 2000, nº 13, p. 5-24.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dez. 2000, p. 209-244.

UOL EDUCAÇÃO. **Brasil: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>>. Acesso em: 19 de junho de 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17/18, 2001/02, p. 81-103.