

MESTRADO

CARMEN LÚCIA SOUZA BARROS

PROFESSOR, PROFISSÃO?
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES
ACERCA DO TRABALHO DOCENTE

2007



UNIVERSIDADE
ESTÁCIO DE SÁ

Secretaria de Mestrado – *Campus* Rebouças
Rua do Bispo 83, Bl J. 6º andar – Rio Comprido
20261-063 – Rio de Janeiro – RJ
Tel.: (21) 2503-7025

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

CARMEN LÚCIA SOUZA BARROS

PROFESSOR, PROFISSÃO?
EM BUSCA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES
ACERCA DO TRABALHO DOCENTE

Rio de Janeiro
2007

CARMEN LÚCIA SOUZA BARROS

**PROFESSOR, PROFISSÃO?
EM BUSCA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES
ACERCA DO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA, na linha de Pesquisa: Representações Sociais e Práticas Educativas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti

Rio de Janeiro
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

B277 Barros, Carmen Lúcia Souza
Professor, profissão? Em busca de representações
sociais de professores acerca do trabalho docente /
Carmen Lúcia Souza Barros. – Rio de Janeiro, 2007.
90 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em educação)– Universidade
Estácio de Sá, 2007.
Bibliografia: f. 76-84.

1. Professores - Formação. 2. Psicologia social. I. Título.

CDD
370.71



Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

***PROFESSOR, PROFISSÃO? EM BUSCA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE***

elaborada por

CARMEN LÚCIA SOUZA BARROS

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Curso de
Mestrado em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti
Presidente
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Margot Campos Madeira
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Mônica de Almeida Duarte
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Aos meus pais **Antonio** (em memória) e **Iolanda**,
pelo amor, por me ensinaram os princípios éticos e morais,
pela confiança e investimento
no meu desenvolvimento pessoal e profissional
e por me proporcionarem conhecimentos que não se aprendem em nenhuma escola.

Ao meu esposo **Sandro**, pela compreensão, companheirismo e
carinho, nas horas mais difíceis de estudo e
pelos momentos que não pude estar perto dele.
Seu exemplo sempre me impulsiona na caminhada da vida.

Às irmãs **Kátia** e **Mirian**, que
sempre estiveram por
perto, torcendo pela minha vitória.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. Tarso Bonilha Mazzotti, pelas inquietações que este trabalho nos trouxe e por sua dedicação, paciência, seriedade e comprometimento no desenvolvimento desta pesquisa. Pelos inúmeros *emails* e pelo envio do material que subsidiou este trabalho. Não posso deixar de mencionar a gratidão por ter me aceito como orientanda, após um momento de transição.

Às professoras Dr^a Alda Judith Alves-Mazzotti e Dr^a Lúcia Regina Goulart Vilarinho, pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Dr^a Helenice Maia Gonçalves, pelo entusiasmo e incentivo e por me proporcionar possibilidades, caminhos e novos olhares para a minha prática docente e por descortinar as teorias sobre a profissão docente.

À professora Dr^a Monica Rabello de Castro, por provocar momentos de ansiedade e frio na barriga, em função das apresentações dos projetos de pesquisa, que sempre precisavam ser revistos e reescritos mas que no final deu tudo certo.

À professora Dr^a Lúcia Velloso Maurício, por me apresentar a teoria das representações sociais que foi um dos referenciais teóricos do meu trabalho.

À professora Dr^a Margot Campos Madeira, pelo exemplo profissional, dinamismo e por ser uma pessoa tão especial... com a tristeza de não ter sido sua aluna.

Ao professor André Monsore, que contribuiu para a tabulação e levantamento dos dados da pesquisa, manipulando os inúmeros questionários, transformando-os em números e gráficos.

Aos professores que participaram deste estudo, por acreditarem na seriedade do meu trabalho, pela disponibilidade e contribuição na realização desta pesquisa.

Em especial, à minha tia Valdenora Madeira da Costa, que sempre torceu pelo meu sucesso. E por ter conseguido superar obstáculos para ser professora. Meu muito obrigada.

Aos colegas com os quais convivi desde o início do mestrado e às suas intervenções na minha pesquisa, as quais renderam bons frutos. Em especial à querida Cristiane Vales Maciel (Cris), pelas inúmeras conversas e inquietações provocadas pela teoria das representações sociais. Uma grande saudade!

Muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta, mas também me devolve à incerteza, único lugar onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias.

Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa:
impossível é estar absolutamente certos, como se a
certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem
e continue a ser a de amanhã.

Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva.
A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei.
Assim como sei que não sei o que me faz saber.
Primeiro, que posso saber melhor o que já sei;
Segundo, que posso saber o que ainda não sei.
Terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente.

[...] O saber tem historicidade. Nunca é e está sempre sendo.

[...] Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber.
Daí a importância de educar a curiosidade, a qual se constitui, cresce e
se aperfeiçoa no próprio exercício.

Paulo Freire- À sombra desta mangueira

RESUMO

BARROS, Carmen Lúcia Souza Barros. Professor, profissão? Em busca de representações sociais de professores acerca do trabalho docente. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2007. (Dissertação de Mestrado)

O caráter profissional da atividade docente, em nossos dias, está em questão. Para alguns autores, a condição necessária para que haja profissão é a existência de pessoas consideradas-modelo ou líderes profissionais, o que não ocorreria no caso dos professores. Para verificar a pertinência da inexistência de “líderes profissionais”, em consequência, da profissão, realizamos um levantamento, por meio de um questionário em que solicitamos indicação do nome de um(a) professor(a) ao qual o entrevistado recorre quando tem algum problema “de ensino”. Esse questionário foi distribuído para 700 professores do Município de Queimados (Rio de Janeiro), com o retorno de 650. Houve uma dispersão muito grande nas indicações, uma vez que das 650 respostas, apenas 12 professores dos 341 indicados obtiveram mais do que 8 indicações (2,34%). Os professores indicaram outros membros da escola em que trabalham (72,57%), sendo o restante (27,43%) fora do grupo. Esta questão central compôs o eixo investigativo de nossa pesquisa: pode-se, então, dizer que não há uma profissão docente? É o que procuraremos responder por meio de uma investigação da representação social da profissão com professores das unidades escolares que apresentaram indicações de colegas de suas escolas e dos que o fizeram para fora de suas localizações. As representações sociais, sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando a comunicação, assim como a identidade do grupo social (MOSCOVICI, 1976). Nossa hipótese é que a profissão institui-se nas relações psicossociais que ocorrem nas unidades escolares e segundo a organização dos níveis de ensino e recortes das disciplinas escolares. Os resultados sugerem que, segundo os critérios estabelecidos pela Sociologia das Profissões, não existe profissão docente, ao passo que a literatura sobre o tema afirma o caráter profissional da docência. Concluimos que a literatura sobre profissão docente é

constituída por representações sociais que se organizam em torno das de gênero, proletarização/precarização, vocação/sacerdócio. Além disso, a profissão está intimamente ligada ao cuidar e à maternagem, donde sua feminização, o que contribui para sua caracterização como uma semi-profissão. Mais ainda, uma vez que não há uma Ciência da Educação para a formação do professor, e sim um grande emaranhado de conceitos e teorias que não interagem entre si, a Sociologia das Profissões considera que não há a profissão docente.

Palavras-chave: Profissão Docente. Sociologia das Profissões Representações Sociais.

ABSTRACT

BARROS, Carmen Lúcia Souza Barros. Teacher, profession? In search of teacher's social representations concerning the educational work. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2007. (Master Dissertation)

The professional character of the educational activity, in our days, is in question. For some writes, the necessary condition so that there is profession is the existence of some people considered model or professional leaders, fact that would not happen in the teachers' case. To verify the pertinence of the inexistent of "professional leaders", in consequence, of the profession, we accomplished a survey, through a questionnaire in which we requested indication of a name(s) of a teacher(s) to whom the interviewee appeals when he has any problem "of understanding." The questionnaire was distributed among 700 teachers of Queimados Municipal district (Rio de Janeiro), it was received 650 back. There was a very big dispersion in the indications, once the 650 answers, only 12 teachers among 341 who were indicated, obtained more than 8 indications (2,34%). The teachers indicated other members of the school where they work (72,57%), being the remaining (27,43%) out of the group. This central subject composes the investigatory axis of our research: can we, then, say that there is no an educational profession? It is what we will try to answer through an investigation of the social representation of the profession with teachers of the school units who presented indications friends from their schools and of the ones that they made outside their locations. The social representations being elaborated socially and shared contribute for the construction of a common reality, making possible the communication, as well as the identity of the social group (MOSCOVICI, 1976). Our hypothesis is that the profession is instituted in the psychosocial relationships which happen in the school units, and according to the organization of the levels of education and cuttings of the school subjects. The results suggest that, according to the established criteria of the Sociology of the Professions, educational profession doesn't exist, while the literature on the theme affirms the professional character of teaching. We concluded that the literature on educational profession is constituted by social representations which are organized around gender, proletarianization /precarization of work, vocation/priesthood.

Besides, this profession is intimately linked to taking care and to mothering bond, from where we got its feminization, which contributed to its characterization as a semi-profession. Then, once there is no a Science of Education for the teacher's formation, but a big entangled of ideas and theories which don't interact among themselves, the Sociology of the Professions considers that there is no educational profession.

Key words: Educational Profession, Sociology of the Professions, Social Representations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	20
PROFISSÃO DOCENTE: MITO OU REALIDADE?	20
CAPÍTULO II	32
O ENFOQUE PSICOSSOCIAL: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PROFISSÃO DOCENTE	32
2.2 GÊNERO: UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA.....	40
CAPÍTULO III	45
SOBRE PROFISSÃO DOCENTE E LIDERANÇA	45
3.1 EM BUSCA DOS LÍDERES DE OPINIÃO ENTRE OS PROFESSORES	53
CAPÍTULO IV	59
A(s) CIÊNCIA(S) DA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO - UM DISCURSO EM ANÁLISE SOBRE A PROFISSÃO PROFESSOR	59
CONCLUSÃO	66
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	85
APÊNDICE 1	86
FORMULÁRIO PARA LOCALIZAÇÃO DOS LÍDERES DE OPINIÃO	86
APÊNDICE 2	87
REGISTRO DA REUNIÃO DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA: ORIENTADORES EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICOS	87

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema que há tempos vem sendo foco de debates e preocupação entre os profissionais de educação. Muitas são as políticas educacionais já implantadas (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais) e a literatura já produzida¹ busca, de alguma forma, discutir e contribuir para a melhora na qualidade desses cursos e para resolver os entraves que permeiam esse contexto. Neste sentido, desde a metade da década de 90, sobretudo a partir de dezembro de 1996, com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação, por meio da Lei 9.394/96, o Curso de Pedagogia passou a se configurar dentre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país. A LBD 9394/96, a reforma curricular implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso que resultou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, mais recentemente, as novas diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia têm sido alvo de análises e críticas por parte do meio acadêmico.²

As Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se de orientações normativas, entendidas como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Aplicam-se ao curso de formação inicial e continuada, para o exercício de atividades docentes de diferentes modalidades da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental; não docentes para atuarem em gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos e não escolares. Recomendam que se observe a diversidade sócio-cultural e regional; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de

¹ Muitos autores, livros e artigos abordam o tema Formação de professores, como: Mello (2000); Aguiar e Melo (2005); Lelis (2001); Candau (1997) entre outros.

² Os conteúdos de três artigos da lei foram responsáveis pelos impactos iniciais que se transformaram na atual celeuma em relação a ele: o artigo 62, que introduz a figura dos institutos superiores de educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63, que em seu inciso I institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso normal superior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; por fim, o artigo 64 que fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, quais sejam, os cursos de graduação em pedagogia ou o nível de pós-graduação.

concepções pedagógicas, bem como a autonomia de gestão pedagógica das instituições de ensino. Visam, ainda, oferecer as bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional, acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrões reconhecidos no país.

Analisaremos, a seguir, alguns artigos publicados em periódicos da área de educação, no período de 1999 a 2005, portanto, antes da publicação das novas diretrizes do curso de pedagogia, e a partir dessas análises, destacaremos seus consensos.

Começamos por um que é quase unânime: a influência de órgãos de fomento internacional, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial, na elaboração de propostas curriculares para o Brasil. Autores como Freitas (2003), Lopes (2004) e Dias e Lopes (2003) afirmam que a elaboração de políticas públicas para a educação segue orientação desses órgãos internacionais, baseando-se nos modelos de educação implantados em outros países, o que seria uma forma de legitimar as políticas nacionais de educação. Lopes (2004) afirma ainda que o BID não só orientou como foi um dos principais financiadores da reforma curricular instalada no governo Fernando Henrique Cardoso. Para esses autores, tais políticas instauram a educação como uma mercadoria, ou seja, seguem a lógica do mercado, adotando uma política neoliberal. A idéia de formar um sujeito crítico e criativo tem a intenção de inseri-lo no mundo globalizado, ficando, assim, a educação submissa ao mundo produtivo. Para Freitas (2003), a idéia de público, na ótica neoliberal, significa: nem estatal, nem gratuito. Sendo assim, a autora aponta o incentivo às universidades particulares, por parte do governo anterior e do atual, por meio de bolsas dadas aos estudantes nessas instituições e pela diminuição de vagas nas universidades públicas, como um “prenúncio” para a cobrança das mensalidades nas universidades públicas, por recomendação do Banco Mundial.

Outro ponto de consenso são críticas à ênfase nas competências na formação dos professores. Para Lelis (2001), Freitas (2003), Lopes (2004), Dias e Lopes (2003) e Canen e Xavier (2005), as competências reduzem a atuação do professor ao simples conhecimento de técnicas. Além disso, argumentam que a avaliação dos professores, baseada nas competências, gera comparação de desempenho, performatividade, acirra a competição e corrobora a lógica do mercado, pois coloca a escola como atividade

econômica e não cultural, pretendendo garantir a eficiência educacional por meio do controle de metas e resultados. Segundo os autores citados, o currículo por competências contribui para a lógica do individualismo que permeia as práticas e os conhecimentos dos sujeitos no interior das instâncias educativas. Outro foco de crítica a essa organização curricular é a relação determinista estabelecida entre o desempenho do professor e do aluno, colocando o desempenho do professor no centro da questão do fracasso escolar. Esses pontos de consenso enfatizam uma tendência de culpabilização das políticas públicas pelos problemas educacionais, isentando de responsabilidade qualquer outro segmento ou fator. Demonstra uma visão do problema educacional vinda de fora para dentro.

Seguindo uma linha de argumentação que se utiliza da crítica às políticas governamentais como idéia central de seus trabalhos, os autores em questão adotam um tipo de discurso que assume características de internalidade, de escrita estritamente acadêmica, em consonância com as idéias de seus pares, e que, dessa maneira, não será rejeitada por eles, apresentando-se também como um discurso panfletário, utilizando-se de uma série de *slogans*, com o objetivo de convencer um auditório específico. Em sua maioria, tais críticas não vêm acompanhadas de propostas para melhorar a qualidade da formação desses professores, o que lhes confere um cunho político, ao invés de educacional, daí suas análises e críticas quase sempre ficarem no campo do ideal e não do real ou do prático ou realizável.

Atualmente, o curso de graduação em Pedagogia é o principal *locus* de formação dos profissionais para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, ainda enfrenta uma grande questão: identificar qual é o seu saber e como se dá o processo de formação do pedagogo e do professor. Mas esta questão não é abordada pelos autores.

O magistério possui um vínculo com as questões morais e éticas, na esfera do dever-ser. Sempre é cobrado do professor que ele seja bom, e tal fato significa que ele vá além do domínio dos conteúdos a serem ensinados (ler, escrever, contar) e das técnicas pedagógicas; que ele tenha um comportamento ético correto, afetuoso, dedicado, fraterno e muitas vezes maternal, na instância do cuidar. A Pedagogia, por não possuir um *corpus* de saberes científicos, desvalorizou a docência enquanto

profissão, o que aparece nas marcas deixadas no imaginário de onde emergem afirmações, tais como: “quem não sabe ensinar, ama”, “a escola é a extensão da casa e da família”, “a afetividade supera qualquer obstáculo”.

Quais as características de uma profissão? Como podemos defini-la?

Uma profissão é caracterizada pelo prestígio e reconhecimento concedidos pela sociedade, a qual, por deter o poder de classificar e categorizar o mundo, concede a certo grupo profissional o controle de um determinado domínio de trabalho, confiando-lhe um mandato para definir as regras, assegurando um *status*. Pode-se dizer que não há profissão em si e por si, pois ela sempre o é pela ótica do mandato social que a institui, logo psicossocial, assim como o são os grupos de profissionais. Nestes, há alguma hierarquia com base no saber fazer e saber explicar ou ensinar os modos de fazer próprios, donde há lideranças profissionais. Assim considerando, julgamos que o caminho para apreender o significado e natureza da profissão professor seria o de localizar seus líderes profissionais. Encontrando os líderes de opinião do grupo de professores, poderíamos localizar as pessoas reconhecidas e que conseguem comunicar-se com seus iguais, influenciando-as nas tomadas de decisão. Uma vez que os líderes ocupam uma posição central no grupo a que pertencem, o que lhes garante melhores condições de recepção das informações e difusão de opiniões, exercendo uma influência pessoal, reforçando a rejeição ou facilitando a sua percepção integral e aceitação. Desta maneira, identificaríamos as representações sociais dos professores acerca da profissão docente sustentadas por seus líderes.

As representações sociais, de acordo com a Psicologia Social, têm como objeto de estudo a relação indivíduo-sociedade, refletindo como os indivíduos, sujeitos sociais ou grupos constroem seu conhecimento de acordo com a sociedade e a cultura na qual estão inseridos, enfatizando como a sociedade reconhece e elabora esse conhecimento com os indivíduos. Quando os sujeitos sociais elaboram e organizam campos representacionais, eles o fazem de modo a dar significado à realidade, apropriando-a e a interpretando.

O que nos diz a Sociologia das Profissões? A Sociologia das Profissões é o campo disciplinar em que questões como: as transformações das profissões e suas dimensões sociológicas afetam a vida dos indivíduos, analisa as circunstâncias em que

as ocupações organizam-se em grupos sociais, classificando-as por sua origem, tipo e grau de organização. Estuda tais questões de modo a explicar como e por que vieram a existir e os motivos de sua manutenção, sua forma de organização e quais as conseqüências dessa organização para a divisão do trabalho produtivo da qual são parte. Sorj (2000, p.25) afirma que as profissões influenciam nas "identidades", "estilos de vida" e "movimentos sociais", ganhando preeminência, e asseveram, implícita ou explicitamente, que o trabalho e a produção perderam sua capacidade de estruturar posições sociais, interesses, conflitos e padrões de mudança social.

Tanto para a Psicologia quanto para a Sociologia, as identidades são forjadas nas e pelas profissões. Nos artigos inicialmente resenhados, há uma suposição de que a identidade e a profissão são, em si e por si, o que nossa investigação contesta, sustentando que elas são psicossociais e estabelecem-se na relação do indivíduo com seu grupo profissional.

A Sociologia das Profissões sustenta que uma profissão é instituída socialmente, interpretando as modalidades de organização social e de divisão social do trabalho como um processo de interação social que tem a organização como um limite. Lemosse (1989) identificou as seguintes características de uma profissão: (a) uma atividade intelectual que acarreta a responsabilidade individual daquele que a exerce; (b) é científica, e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva; (c) é, no entanto, prática, pois se define pelo exercício duma arte mais do que puramente teórica ou especulativa; (d) a sua técnica aprende-se após uma longa formação; (e) o grupo que exerce determinada atividade caracteriza-se por possuir uma forte organização e uma grande coesão internas; e (f) é uma atividade de natureza altruísta, que presta um serviço à sociedade.

A pesquisa aqui relatada buscou localizar as lideranças profissionais para que pudéssemos, de acordo com a Sociologia do Trabalho, reconhecer o que as diferenciava dos demais componentes do grupo profissional, com as quais realizaríamos grupos focais para identificar as representações sociais de trabalho docente. Para identificar as lideranças, distribuimos 650 questionários estruturados aos professores da Educação Infantil ao Ensino Médio que trabalham em escolas privadas e estatais do Município de Queimados (RJ), em abril de 2006. A única questão, além da

caracterização dos respondentes, garantindo seu anonimato, perguntava a quem recorria em caso de dúvidas ou problemas a respeito do ensino ou educação.

Nesta dissertação apresentamos o relato dessa pesquisa, que se encontra dividida, além desta introdução, em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, desenvolvemos uma reflexão a respeito da profissão docente, buscando conhecer a análise dos teóricos acerca dos diferentes enfoques que caracterizam a docência: proletarização, desqualificação, semi-profissão, desprofissionalização; as funções do professor na sociedade e seus modos de ser e agir no grupo profissional e seu desenvolvimento profissional.

No segundo capítulo, destacamos o enfoque psicossocial, com base na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1976), tomando por objeto a profissão docente e a questão do gênero na docência.

No terceiro capítulo, abordamos a profissão pelos critérios estabelecidos na Sociologia das Profissões e a liderança; conceito amplamente estudado na Psicologia Social. A pesquisa para identificar os líderes de opinião, que foi a mola-mestra deste trabalho, seus resultados e sua análise também compõem este capítulo.

No quarto capítulo, analisamos a profissão professor sob a ótica das Ciências da Educação e as questões epistemológicas do discurso pedagógico sobre a formação do professor.

Nas conclusões, primeiramente, retomamos as questões centrais encontradas na presente pesquisa sobre a profissão docente, a fim de realçar as evidências acerca das questões que a nortearam. Em seguida, destacamos os conhecimentos confiáveis em Educação para a existência de uma Ciência e os demais aspectos e pesquisas que delinearam a presente investigação e corroboraram para chegarmos aos resultados que agora apresentamos.

CAPÍTULO I

PROFISSÃO DOCENTE: MITO OU REALIDADE?

Para melhor situar nosso tema, que trata das representações sociais de professores sobre a profissão docente e como atualmente o assunto profissão professor vem sendo discutido no cenário acadêmico, analisaremos os discursos que abordam a docência como uma profissão e os diferentes enfoques que a caracterizam, como por exemplo: da proletarização, da semi-profissão, da desprofissionalização, da desqualificação. Consideramos importante rever como a profissão docente vem sendo abordada pelos autores que estudam a temática, juntamente com um histórico a respeito da própria profissão e algumas funções do professor, seu modo de ser e agir no grupo profissional, pois os textos apresentam algumas ambivalências.

Para compreendermos a noção de trabalho docente e sua definição, é preciso expor o conceito de trabalho humano, do qual aquele é um caso particular. Essa particularidade decorre das relações sociais em que se dá ou efetiva a organização escolar em sua acepção geral. O trabalho com seres humanos efetiva, antes de tudo, relações entre pessoas, com todas as sutilezas que as caracterizam. Dentre os estudos a respeito dessas relações, Goffman (1975) evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, curar, cuidar, controlar. Essas atividades desdobram-se segundo modalidades complexas em que intervém a linguagem, a afetividade, a pessoa, ou seja, um meio em vista de fins: o professor engaja sua personalidade no contato com os outros e estes o julgam e o acolhem em função dela. Componentes como a empatia e a compreensão constituem trunfos inegáveis do trabalho humano com humanos. Esse trabalho envolve necessariamente “a existência de meandros recorrentes de conhecimentos, emoções, juízos de valores suscetíveis de ser constantemente reformulados nas relações entre o produtor e o usuário”(MAHEU; BIEN-AIMÉ, 1996 *apud* TARDIF e LESSARD, 2005).

Quais as características, então, do trabalho docente?

Para Serrão (2005), o professor é um trabalhador que vende sua força de trabalho, uma vez que não é proprietário dos meios de produção e nem do produto do

seu trabalho. Pelo que, como o professor de escolas privadas estabelece uma relação especificamente capitalista, ao vender sua força de trabalho ao proprietário da escola, enquanto o professor das escolas estatais diferencia-se do seu colega, por não vender sua força de trabalho a um capitalista e, portanto, não produz valor de troca. Entretanto, é um trabalhador assalariado, como a maior parte da população, por não ser o proprietário dos meios de produção. Mazzotti (1979) já divergia da caracterização de que apenas quando o professor aluga sua força de trabalho há produção de valor de troca. Para esse autor, os professores são tanto detentores de “meios de produção” imateriais —conhecimentos e experiências— quanto produtores de valor de uso e de troca, realizados em uma mercadoria especial: o trabalhador escolarizado. O valor de uso materializa-se nas qualidades dos diplomados, e o valor de troca é aferido pelo tempo social médio para a escolarização que se expressa no “valor do diploma”. A avaliação da efetividade desses valores se dá no mercado de força de trabalho. Não importa, então, se a escola é mantida pelo Estado ou por empresas particulares, o seu produto é o trabalhador escolarizado, sendo que o diferencial de qualidade ou valor de uso põe-se para os empregadores, sejam estes quais forem.

Embora o professor se depare com atividades diversas para a concretização final de seu trabalho, há os que sustentam que essa atividade não pode ser assimilada à divisão detalhada do trabalho, própria da sociedade capitalista. Isso porque o seu trabalho trata-se de um todo, ainda que decomposto em diversas ações, não podendo ser fragmentado e cada fragmento ser executado por outras pessoas. Trata-se, pois, de um trabalho que só pode ser realizado em sua totalidade por um único profissional (AZZI, 2005 p. 42). Basso (1998) também considera o trabalho do professor como uma unidade e defende que sua análise seja feita, não se levando em conta apenas a soma das partes, mas a sua totalidade:

Não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor. (BASSO, 1998, p. 20)

O trabalho docente exige, pois, daquele que o exerce, uma qualificação que vai além do conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego, conforme, por exemplo, (ENGUIA, 1991, p.232), o que pressupõe uma consciência de sua *práxis*³. Sem esta, sua ação restringir-se-á à *práxis* repetitiva. Do ponto de vista da ação docente, um professor é considerado profissional, hoje, quando se concebe como detentor de saberes profissionais; quando é capaz de analisar e reconstruir sua prática de modo crítico e compartilhado.

Mazzotti (1979) já discordava dos que diziam a mesma coisa na década de 70. Para ele, o parcelamento e hierarquização do trabalho docente é função do que se propõe fazer. O exemplo histórico é o programa de trabalho proposto e desenvolvido por Comenius, que afirmava ser preciso que o “professor fosse como um organista que executa uma partitura que não saberia compor”, em que a partitura é o livro didático. Por essa maneira de ver, a totalidade do trabalho do professor é a do modo de produzir trabalhadores escolarizados segundo as regras postas a partir do que se deseja realizar. Caso se pretenda a educação escolar em massa, aquelas regras tendem a ser a da mais completa objetivação do trabalho docente e discente, predominando o que se encontra nos programas de ensino materializados nos livros didáticos. Se a instituição tiver outra finalidade, o trabalho docente pode realizar-se por meio de maior liberdade de trabalho, tanto para o professor quanto para os alunos. Nesse sentido, não se pode prescindir do exame da situação, pois as intencionalidades das instituições ou atores sociais condicionam e determinam o modo de fazer dos professores.

Tardif e Lessard (2005 p.35) afirmam que docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Os autores supõem que os símbolos são separados das relações humanas, as quais se fariam por algum outro mecanismo que não as representações que temos uns dos outros, portanto, sustentadas na linguagem, nos símbolos e signos. Para

³ A *práxis* docente é um *locus* de formação e produção de saberes. Em seu confronto com a prática e com as condições e exigências concretas da profissão, os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não-sistematizados que, relacionados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar a sua identidade de professor, constituindo-se em elementos importantes nas práticas e decisões pedagógicas, inclusive renovando a sua concepção sobre ensinar e aprender. É fruto de um processo que envolve múltiplos saberes e escolhas determinadas pela formação, área disciplinar, experiências pessoais e subjetividade dos professores e expressam, ainda que de maneira não intencional, concepções pedagógicas. (ANDRADE; D'ÁVILA; OLIVEIRA, 2004, p.86)

que haja relações humanas é imprescindível a comunicação e esta, como recorda Spink (1993), depende das representações socialmente constituídas, caso contrário, não há como se pôr em comum; ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas de que se servem, e das formas de comunicação pelas quais circulam. Tardif e Lessard (2005, p.43) concluem, que ao lidar com seres humanos, os docentes confrontam-se com a irredutibilidade do indivíduo às regras gerais, aos esquemas globais e às rotinas coletivas. Pelo fato de trabalhar com seres humanos análise da atividade docente não é um fenômeno periférico ou insignificante, ao contrário, examina-se o âmago das relações interativas entre trabalhadores e “trabalhados”. A docência passa a ser vista como um trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Sua análise requer que se verifiquem as transformações sofridas, por se realizar junto com o desenvolvimento da sociedade, e conseqüentemente, do modo de produção capitalista.

Pimenta (2005 p.40) afirma que o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social, como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda enquanto categoria geral — o trabalho — e em sua especificidade — a docência.

Dentre muitos outros fatores, podemos supor que a profissionalização do professor depende de como ele analisa as suas práticas educativas; como articula saberes da docência no seu ato de ensinar; de como reflete na ação, diante do inesperado, do desconhecido, que constitui grande parte de sua atividade, e ainda, como reflete sua prática educativa, na busca de novas possibilidades de agir no ensino. Diante do inesperado, o professor age com seu “talento artístico”, fazendo uso de conhecimentos, mobilizando seus saberes conforme a situação particular exige, ou mesmo, procurando adquirir novos conhecimentos, impulsionando sua auto-formação? O professor exerce sua prudência prática, a *phronesis*⁴, a partir de seus valores, de seus princípios, de suas convicções éticas e políticas?

⁴ A *phronesis* segundo Aristóteles significa prudência, é uma sabedoria prática que pressupõe fins últimos, isto é, o bem do homem. Segundo Fullat (1994, p.32) “O homem além de agir sobre as coisas, executa ações que constroem sua própria vida. A *phronesis* é um saber agir na vida segundo o bem e o mal do homem”.

Na concepção de Nóvoa (1995), os professores precisam preocupar-se com a profissão, dirigindo-a, estabelecendo normas e valores que estejam de acordo com a prática profissional necessária para atender as demandas atuais do processo ensino-aprendizagem e da sociedade, ou seja, com a construção da identidade profissional, aspecto relacionado à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional e à cultura do grupo de pertença.

As pesquisas a respeito da profissionalização, realizadas tanto no Brasil quanto no exterior (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2005; TARDIF, 2005; ARROYO, 2000) concluem que se faz necessário: (1) pôr em evidência a “voz dos professores” e seus saberes experienciais ou práticos, isto é, o que sabem, como pensam, agem, concebem e significam o seu ensino e seus próprios saberes; (2) explicar a existência de um saber que se encontra na base do ensino e da profissão, e que os professores os constroem (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser etc.), a partir das suas experiências profissionais e também pré-profissionais, em um longo processo de socialização; (3) e, ainda, lançar luzes sobre os problemas relativos à profissionalização e à formação dos docentes, particularmente quanto ao trato com o conhecimento e a relevância conferida aos saberes profissionais, sem desconsiderar as histórias de vida do professor.

Na literatura acerca da profissão docente, encontramos pesquisas que, além de abordar a profissionalização, também enfocam a desqualificação do trabalho docente, como, por exemplo, os que tratam da proletarização e as teses da precarização que vêm sendo defendidas e, mais recentemente, a caracterização da docência como uma semi-profissão.

Os trabalhos que seguem a perspectiva da proletarização⁵ (ARROYO, 1985; APPLE, 1987; ENGUITA, 1991; SANTOS, 1998) partem do ponto de vista de que o professor é um trabalhador assalariado que vem passando por um processo de desqualificação, de perda de prestígio e de controle sobre o seu processo de trabalho. Parece haver certo entendimento de que a proletarização no ensino nada mais é que a

⁵ A proletarização do trabalho docente é a “tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos”. Tal tendência baseia-se na argumentação da transferência direta do processo de trabalho fabril para o sistema educacional ou o processo de trabalho escolar (CUNHA, 1992).

modificação das relações de trabalho, oriunda da ruptura relacional com o trabalhador individual. Dessa ruptura emerge uma nova relação, que resulta no trabalhador coletivo, estabelecendo um novo estágio na organização do trabalho sob a égide de relações capitalistas. Por exemplo, para Wenzel (1994, p.20), a proletarização corresponde a um:

Determinado modo de organização do trabalho sob determinadas relações históricas de produção. A proletarização é a destruição do trabalhador ou produtor individual e a constituição ou criação do trabalhador coletivo, sob relações capitalistas de produção. O que determina essa modificação são as condições objetivas e materiais das forças produtivas que, historicamente, possibilitam a constituição de uma nova organização de trabalho, que traz consigo conseqüências históricas determinadas para o homem e para a sociedade. Podemos dizer que a proletarização corresponde a um determinado estágio de desenvolvimento da produção material sob relações capitalistas.

Apple (1987, p.5) afirma que o processo de trabalho docente estava sujeitando-se⁶ aos processos similares aos que levaram à proletarização de tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupações. A desqualificação do trabalho docente deve-se também à intrusão de procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas. O autor expõe o impacto da crise fiscal do Estado diretamente sobre os seus empregados, no nosso caso, os professores, não apenas situando o grupo dos professores nas classes médias ou dos que estão na posição ambígua de “entre classes”. Para ele, os professores e professoras constituem um grupo localizado simultaneamente em duas classes, por compartilhar interesses tanto da pequena burguesia quanto da classe operária. Sugere, então, uma reestruturação do ensino, em virtude da contraditória localização de classe dos professores.

No caso brasileiro, Ferreira Jr e Bittar (2005, p.1162) explicitam, em seu estudo, que, durante o regime militar (1964-1985), os professores deixaram de ser pessoas exclusivamente das classes médias e urbanas e frações de elite passando a constituir-se também das classes populares. A proletarização do professorado:

Não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais — como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. — constituía um cabedal cultural amealhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica.

⁶ O autor faz um recorte temporal, ao remeter-se às transformações na composição das classes e das mudanças que elas sofreram ao longo das últimas décadas (60 e 70), afirmando que o efeito da proletarização tem sido amplo e consistente.

Esses autores consideram que a entrada de pessoas originárias das “classes populares” determinou a proletarização. Se assim for, o juízo que apresentam não se refere ao modo de produção, mas à origem social do professorado. Se este saiu das classes proletárias, então o magistério é proletário, quando antes era de classe média. Em síntese, a mudança decorre do *status* social e não do modo de produção.

A perda de prestígio social parece ser mais bem compreendida a partir de um ponto de vista psicossocial, uma vez que “prestígio” é algo instituído no e pelo grupo social. Um professor, ainda que assalariado, pode ser muito prestigiado pelas pessoas que o conhecem, independente da classe de origem.

Enguita (1991), por seu lado, refere-se à proletarização do magistério como sendo uma perda de autonomia, dando-nos a entender que antes os professores eram autônomos, com poder e prestígio social, este em relação a outras profissões que não o perderam, decorrente da proletarização. Este processo submete os professores à autoridade superior, tanto no domínio público quanto no privado, recebendo salários baixos e sem o poder de determinar os fins de seu trabalho. Os aspectos contraditórios em que vivem os professores são os da luta entre a proletarização e o profissionalismo. Deste modo, o autor caracteriza a profissão docente como uma semi-profissão, afirmando que a profissionalização é uma maneira de resistir aos processos proletarizadores.

Saliente-se que Enguita estabelece uma relação direta e casual entre o “prestígio” e a forma de trabalho, ao dizer que:

Os exemplos clássicos de profissionais são como é bem sabido, médicos, advogados e arquitetos. Hoje em dia, não obstante, numerosos profissionais que têm reconhecidos as mesmas competências e direitos que seus colegas em exercício liberal trabalham como assalariados para organizações públicas e privadas. No entanto quando se trata de grupos com grande força corporativa como os citados e outros, conservam ainda nessas condições, grande parte de autonomia no processo de trabalho e de seus privilégios relativos em termos de renda, poder e prestígio. (ENGUITA 1991, p.42 *apud* FERREIRA 1999)

Em suma, têm-se duas vertentes a respeito da proletarização do magistério: (1) a que considera que antes o trabalho do professor era artesanal e foi parcelado de tal maneira que se tornou semelhante ao do operário ou proletário; (2) a que afirma que o magistério proletarizou-se, pelo ingresso de filhos e filhas das “classes populares”,

quando antes era composto por pessoas saídas das “classes médias”. Em ambos os casos, supõem-se que o professor perdeu autonomia ou por sua origem de classe ou por deixar de ser artesão. Sobre tais questões se apóia o tema da desprofissionalização. Mas, o que se entende por profissão? Enguita descreve um grupo profissional como uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Ressalta que, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de se submeterem à regulação alheia, constituem uma semi-profissão. De fato, todas as profissões são reguladas por leis, códigos e normas, não têm autonomia absoluta, tal como Enguita sustenta. Além disso, muitas delas direcionam-se indiretamente para o mercado, uma vez que seus membros são contratados por empresas como as de serviços médicos, engenharia, advocacia, para ficar apenas nas profissões ditas liberais. A perda de autonomia aparece como razão ou causa da perda de prestígio social do trabalho docente, que Hoyle (1987 *apud* Nóvoa, 1999, p.66) identifica por seis fatores que determinam o prestígio em relação à profissão docente, comparando-a com outras:

- 1) A origem social do grupo, que provém das classes média e baixa.
- 2) o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário.
- 3) A proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado.
- 4) A qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para professores dos ensinos infantil e primário.
- 5) O status dos clientes.
- 6) A relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.

Tais critérios sumariam o que se encontra disperso na literatura acerca do tema. O primeiro deles, vincula a perda de prestígio por uma razão nitidamente psicossocial: as “classes média e baixa” têm pouco prestígio em geral, o que é transferido para a categoria “professor”. O mesmo ocorre com os itens 3, 4, 5 e 6. O item 2 aponta que o tamanho do grupo inviabiliza a melhoria salarial, este é o discurso dos empregadores, e, ao mesmo tempo, expõe a relação causal entre prestígio e valor dos salários, o que pode ser a base das percepções dos professores, quando dizem que não são prestigiados, por ganharem pouco. Todavia, não parece ser o valor absoluto dos salários que produz a percepção de perda de prestígio, mas o conjunto daqueles fatores, que são nitidamente psicossociais.

O tema da ‘precarização’, ao contrário, refere-se diretamente ao modo de trabalho. Sampaio e Marin (2004) apresentam diversos fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente, destacando a carga horária de trabalho e de ensino, o tamanho das turmas ou razão entre professor/alunos, a rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões relacionadas à carreira do magistério. O professor diante das variadas funções que a escola assume, tem de responder às exigências que estão além de sua formação. Oliveira (2004) afirma que a precarização do trabalho do professor deve-se às mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes, que têm resultado na intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores, pelo que a educação escolar de massa, ensejada pela sociedade e cristalizada em leis e suas reformas, induz tanto à objetivação do trabalho docente e discente quanto à sua precarização. Aqui não é o lugar para propor outra forma ou modo de trabalho docente, pois não é nosso tema. Podemos, apenas, mostrar o que se tem dito sobre o assunto e suas incompatibilidades.

Se prestígio social é um fato psicossocial e a precarização decorre da intensificação do trabalho face aos imperativos econômicos, qual o lugar da caracterização do trabalho do professor como uma semi-profissão?

A docência passa a ser vista como uma semi-profissão⁷ (ENGUITA, 1991; ETZIONI, 1969) quando se associam aspectos referentes à feminização do magistério e ao se estabelecerem as relações de gênero para a análise do trabalho docente. Afirma-se que o processo de feminização do magistério ocorreu em consonância com a expansão do ensino público e coincidiu com o processo de assalariamento do professor e da proletarianização do seu trabalho. A análise do magistério em função da mobilidade social e da desqualificação profissional se deve ao fato de que a maioria dos professores é do sexo feminino, uma das características significativas da realidade profissional.

Ao compararmos as conclusões das pesquisas de Enguita (1991) e Etzioni, (1969) em que estabelecem que a docência é uma semi-profissão, encontramos as

⁷ Semi-profissão (cf. AMITAI ETZIONI, 1969), onde se incluíam as dos professores, enfermeiros ou assistentes sociais, uma vez que “a sua formação [era] mais reduzida, o seu estatuto social menos legitimado, o seu acesso aos meios de comunicação menos estabelecido, [havia] menos corpo especializado de conhecimento, e [detinham] menor autonomia face ao controle realizado pela sociedade, em comparação com as profissões propriamente ditas”

seguintes diferenças argumentativas: (1) Enguita afirma que a proletarização tem conduzido os professores a processos desqualificadores, em que a docência é a expressão de uma posição ocupacional e social nas relações sociais de produção e de trabalho, no qual a perda de controle do professor pelo seu trabalho iria de encontro à profissionalização que é a condição de preservação, competência específica e estatuto profissional, levando à perda da autonomia no trabalho e à desqualificação; (2) Etzioni considera que a docência é uma semi-profissão porque é grupo eminentemente composto por mulheres e, comparativamente aos profissionais liberais, têm uma autonomia mais reduzida, um *status* menos consignado, uma maior facilidade de controle pelo Estado e o direito a uma comunicação privilegiada menos estabelecida.

É fato, como mostrou Carvalho (1996), que a composição do magistério é predominantemente feminina, donde emergiu uma abordagem que opera os modelos de profissional ou de proletário masculinos. Sendo assim, as professoras, quando comparadas a tais modelos, são vistas como pouco profissionais ou pouco proletárias, por misturar as dimensões públicas e privadas em seu trabalho, associando saberes técnicos e domésticos, assumindo o papel de segunda mãe ou tias dos alunos. O trabalho do professor, segundo Kreutz (1986), foi profundamente marcado pelo caráter vocacional e de sacerdócio. Atualmente, podemos perceber esta retórica na prática docente e também na maneira como o professor se vê e é visto na profissão, tais concepções permanecem através da ideologia da domesticidade — do ideário da docência como profissão adequadamente feminina, seja pela resignação, conformismo ou pelo assemelhamento da docência com trabalho doméstico, a função materna associada à lógica do cuidar, da dependência e fragilidade —, incentivados, principalmente, quando os professores reivindicam melhores condições de salário e de trabalho (LOURO, 1989; ARAÚJO, 1990 *apud* HYPOLITO).

A vocação, o caráter missionário da docência, em alguns casos ligados ao “dom” e à idéia de sacerdócio, de certa maneira foram resgatados pelas ditas “habilidades femininas” para o exercício profissional. Já que os papéis de dona de casa e mãe aproximam-se da função de educar crianças, então o trabalho do professor aproxima-se ao das enfermeiras, assistentes sociais etc., que, comparando com as profissões liberais, tem autonomia mais reduzida, o direito a uma comunicação

privilegiada menos estabelecida e um *status* menos respeitado/valorizado. Villela (2000, p.120), em relação à feminização do magistério, sustenta que:

O ingresso maciço das mulheres na profissão contribuiu para que os homens abandonassem a carreira em busca de profissões mais vantajosas, não é o único fator da proletarização da docência. A ‘explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcenda a questão meramente sexual, podendo ser explicado também pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada, portanto, na ótica capitalista.’

À mulher cabe o papel de regeneradora moral da sociedade, em função da disseminação por toda nação brasileira de escolas que atendessem a uma grande massa de alunos, havendo a necessidade de mão-de-obra que atendesse a essa demanda, tendo em vista os atributos femininos para a socialização e alfabetização infantis, desencadeando a inserção de mulheres na profissão docente. O processo de feminização do corpo docente inicia-se no final do século XIX, paralelamente à criação da escola primária de ensino laico e obrigatório, consolidando-se plenamente durante o século XX, quando a docência passa a ser um reduto quase que exclusivamente feminino, principalmente na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental:

Foi justamente a concomitância desses dois processos o que nos fez duvidar de idéias estabelecidas. Uma delas é a crença de que a feminização do magistério é fato recente e se deve aos baixos salários, historicamente decrescentes. De acordo com esta visão, a difícil condição de vida conseqüentemente desses baixos salários teria afastado o homem do magistério e atraído a mulher, pela possibilidade que a docência representa, para a mulher de conciliar as funções domésticas com um trabalho de meio período, exercido fora do lar, capaz de complementar, assim, o orçamento da família. Outra explicação procede da luta pela emancipação da mulher. Acredita-se que no século XIX a mulher deu seus primeiros passos fora do lar e sua presença no magistério seria resultado de suas lutas. (SFORNI, 1997 p. 186)

O argumento discursivo da época, final do século XIX e durante o século XX, caracteriza a professora não como um intelectual, mas alguém que possui qualidades para se reproduzir em cada cidadão trabalhador, devido aos seus dons maternais, marcados pela fé, sensibilidade, devotamento e abnegação. Ao analisarmos tais adjetivos para a mulher professora, verificamos que o ensino é visto como uma educação moral, privilegiando um sentimento coletivo que garanta a ordem social em detrimento da formação intelectual. A mulher, na campanha de democratização do ensino, no final do século passado, representa economia para o Estado e também a

professora passa a ser enaltecida por suas qualidades de mãe, por “possuir uma natureza educativa” mais adequada do que a do homem.

A educação escolar sofre efeitos múltiplos com a feminização do magistério; dentre eles, na organização do trabalho docente, já que o trabalho doméstico, a atividade relacionada ao cuidar, à maternagem e às relações familiares são uma constante referência na docência e no imaginário social e estão ligadas a uma menor qualificação e um valor menor do que os outros trabalhos.

Podemos dizer que os professores não são profissionais como antes, mote do tema desprofissionalização? Se a profissão não está ligada diretamente à qualificação e ao conhecimento, seriam eles resultados arbitrários dos julgamentos de alguns grupos sociais? As pessoas alcançariam certas posições sociais, consideradas profissões, sem apresentar qualquer outra qualidade a não ser a de terem alcançado aquelas posições? Como as profissões auto-regulam seus membros? Que representações os membros têm da sua profissão para se auto-regularem? Podemos investigar a representação social de professores, sem considerar as relações institucionais em que se encontram? Podemos continuar tratando dos problemas como desprofissionalização do trabalho docente, sua precarização e proletarização (SAMPAIO, MARIN, 2004; LÜDKE, BOING, 2004; OLIVEIRA, 2004; ENGUITA, 1991), desconsiderando suas relações de trabalho? Esses estudos sobre o trabalho docente concluem que os processos de precarização e desprofissionalização têm como pano de fundo o conceito de profissão e que as condições sociais e econômicas tornam o trabalho do professor frágil e insuficiente. Para nós, uma alternativa produtiva foi investigar a profissão como algo que se institui nas relações psicossociais, como veremos a seguir.

CAPÍTULO II

O ENFOQUE PSICOSSOCIAL: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PROFISSÃO DOCENTE

No contexto atual das ciências aplicadas à educação tem-se dado crescente importância às investigações centradas no professor, particularmente sobre suas concepções acerca da profissão docente (desprofissionalização, adoecimento psíquico do professor, precarização do trabalho docente, etc.). Nosso problema de pesquisa são as representações sociais dos professores acerca da profissão docente por meio dos professores reconhecidos/autorizados pelo grupo, ou seja, os líderes de opinião.

O estudo das representações sociais de um determinado objeto possibilita aproximar-se do movimento através do qual o sujeito apropria-se do mundo continuamente, no qual se comunica, define e age. Desta maneira, informações de diferentes ordens são continuamente elaboradas, recriadas, transformadas, articulando níveis, instâncias e dimensões, numa síntese que possibilita ao sujeito interagir e agir, situar-se e se definir, negociando a aceitação, levando em conta diferenças e proximidades. A teoria toma como ponto de partida a diversidade de indivíduos, atitudes, fenômenos em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Madeira (2001) caracteriza as representações sociais como “espaço de trocas, ao mesmo tempo em que as viabilizam, é um saber prático. São um espaço de interação com o (s) outros (s) que pode (m) estar próximo (s) ou distante (s) por articular (em) um saber acerca do real, cuja estrutura se dá na relação sujeito-objeto.” Moscovici (1978 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2005) define que a representação social é sempre a representação de um objeto para alguém, ou seja, sem objeto não há representação, sendo que esse objeto precisa ter relevância para o sujeito.

A pesquisa de representações sociais tem por objetivo verificar como os indivíduos e grupos podem constituir um mundo previsível e estável em meio a tanta diversidade, ou seja, o fenômeno das representações está sempre relacionado aos problemas sociais implicados na diferença da sociedade; sendo vistos como a forma como a vida coletiva adaptou-se às condições descentradas de legitimação, contribuindo

para a compreensão dos fenômenos sociais, possibilitando a comunicação de massa e a circulação de idéias coletivas.

A teoria das representações sociais é o referencial teórico adequado para esta pesquisa, já que elas são formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, símbolos, teorias, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos) e afetivos (uma expressão da realidade intraindividual, exteriorização do afeto). Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Daí Alves-Mazzotti (1994) considerar que o estudo das representações sociais é um caminho promissor para a investigação de como se formam e funcionam os sistemas de referência, favorecendo a interpretação dos acontecimentos da vida diária, levando-se em conta as “imagens de” e “opiniões sobre”, enfatizando o papel do simbólico na orientação das condutas humanas, nos situando frente às pessoas e grupos. Por isso, as representações sociais são relevantes para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, principalmente por seu papel de orientadoras dos comportamentos e das práticas sociais. Segundo Spink (2002), as representações sociais têm seus estudos centrados no processo de elaboração e compreensão dos seus conteúdos, que circulam nos diferentes tempos: a interação (tempo curto), o *habitus* (tempo vivido) e o imaginário social (tempo longo).

Madeira (1991, p.2) afirma que uma representação social não pode:

Portanto, ser captada como um dado estanque e isolado, mas no movimento pelo qual o homem concreto — relacionado e histórico — vai, continuamente, atribuindo sentido aos objetos dos quais se apropria: as representações sociais, tanto caracterizam e distinguem grupos, quanto os aproximam, dando condições de inteligibilidade às ações e reações e permitindo que os indivíduos circulem e estabeleçam trocas de diferentes ordens. Desta forma, a atribuição de sentido é um processo dinâmico e criativo, no qual o indivíduo se faz e expressa como indivíduo social.

Por serem entendidas como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações, as representações sociais são teorias do senso comum, organizadas nas relações interindividuais, em qualquer ocasião ou lugar em que as pessoas encontram-se informalmente e comunicam entre si. Constituem fenômenos sociais que, mesmo acedidos a partir dos seus conteúdos cognitivos, precisam ser entendidos conforme seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que

servem e das formas de comunicação onde circulam. Os indivíduos são vistos como sujeitos pensantes diante dos vários acontecimentos cotidianos de interação social, que produzem, comunicam as representações e possuem soluções para as mais variadas questões de seu dia-a-dia (SÁ, 1993). As representações, uma vez constituídas, não se convertem necessariamente em leis do funcionamento social. O elemento “constituição” assume um lugar central, representando o esforço de trazer o indivíduo ao seu lugar de sujeito, na medida em que o percebe na sua condição de socialmente constituído e, ao mesmo tempo, constituinte. Jodelet (2001) define as representações sociais como modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a constituição de uma realidade comum a um conjunto social. As representações que circulam nos discursos são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas⁸ cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais. A autora afirma que as:

Representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento. (JODELET, 2001, p.21)

A teoria das representações sociais operacionaliza um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Parte da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de comunicar guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo.

O universo consensual constitui-se, principalmente, na conversação informal, na vida cotidiana, ocorrendo, neste universo, as teorias do senso comum, como universo reificado; cristaliza-se no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna; a sociedade se vê como um sistema de diferentes papéis e categorias, na qual os indivíduos não possuem igualdade e nem são autorizados

⁸ No original *médiatique -relativas* à mídia

para falar em seu nome. As representações sociais são produzidas nos universos consensuais, mas provêm dos universos reificados. Ambos os universos atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade. Assim, as representações sociais são elaboradas no âmbito dos fenômenos comunicacionais que refletem as mudanças e interações sociais, que são as condições determinantes na formação da representação. Sendo assim, o processo representacional relaciona três níveis: (1) **cognitivo**, que corresponde ao acesso desigual dos interesses, informações ou implicação dos sujeitos e a necessidade de agir em relação aos outros; (2) **formação das representações sociais** referindo-se aos fenômenos de objetivação e ancoragem; e (3) **edificação das condutas**, que são as atitudes, estereótipos e opiniões. É neste sentido que se pode afirmar que o aspecto processual da representação social modela o mundo ou torna familiar aquilo que é estranho ou distante, compatibilizando diversas possibilidades lingüísticas e intelectuais e possibilitando a constituição de uma lógica para a organização da vida cotidiana. A representação social nos guia de maneira a definir os diferentes aspectos da realidade de todos os dias, de maneira a interpretar, interferir sobre eles e, se for o caso, tomar uma posição a seu respeito e defendê-los.

Para Moscovici, as representações sociais são sempre produto da interação e comunicação, configurando-se em todos, os momentos, como consequência do equilíbrio específico dos processos de influência social. Desse modo, ele define a representação social como um:

Sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro lugar, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientarem-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua estória individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 21)

As representações sociais traduzem a visão do mundo de um determinado grupo e refletem o poder criativo, a imaginação, bem como a interação do indivíduo com o seu cotidiano. Farr (2002) afirma que uma representação social só vale a pena ser estudada se estiver relativamente espalhada na cultura em que o estudo é feito, significando a compreensão de fenômenos coletivos. Tal atitude pressupõe a consideração do indivíduo na especificidade das suas relações e sua inserção numa dada totalidade social, ao mesmo tempo em que exige atenção ao que singulariza. Madeira

(2001), por seu lado, afirma que as representações que temos constroem-se ao longo da história de vida em função da formação social, considerando-se as relações familiares, grupais e intergrupais, por meio de afetos, estereótipos, símbolos, imagens, necessidades, valores, interesses, articulando-se a palavras entendidas ou negadas, ditas ou não-ditas. Por ser um processo psíquico, a atividade representativa nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e de certo modo ausente. Moscovici (2003) argumenta que o propósito de todas as representações é transformar algo não familiar ou a própria não familiaridade em familiar. A familiarização é sempre um processo constitutivo de objetivação e ancoragem, onde o não-familiar ou a estranheza ocupa um lugar dentro do nosso mundo familiar.

Para compreender o fenômeno das representações sociais, é necessário estabelecer seus processos formadores, que Moscovici caracterizou como sendo o da objetivação (colocar para fora a subjetividade, concretizar as idéias) e o da ancoragem (dar sentido a algo concreto, integrá-lo cognitivamente, classificá-lo, nomeá-lo), que compreendem a articulação entre atividade cognitiva e as condições sociais em que são forjadas as representações.

A objetivação dá materialidade a um objeto abstrato, dando-lhe forma, materializando a palavra, tornando quase tangível e concreto o conceito abstrato, reabsorvendo um excesso de significados, corporificando os pensamentos, tornando físico e visível o impalpável, transformando em objeto o que é representado. Palavras são associadas a objetos, o abstrato torna-se concreto. Ancoragem é o processo que dá significado ao objeto que se apresenta à nossa compreensão, fornecendo a ele um contexto inteligível, interpretando-o. Trata-se da maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao se converter em categoria e se integrar à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto. É a interpretação do real. Ancorar é trazer categorias e imagens conhecidas ao que ainda não está classificado, ou seja, ancorar o desconhecido em representações já existentes, sendo assim, o novo objeto da representação ganha sentido: o que é novidade passa a ser integrante e enraizada no sistema de pensamento ou em outras representações e, por sua vez, integra o indivíduo e o mundo social porque o que é comum ao grupo permite compartilhar a comunicação e influenciar a ação.

Se, como vimos uma profissão, institui-se na vida social, então é pertinente buscar expor a representação socialmente constituída de “professor”. Isso porque o poder das profissões enraíza-se em alguma organização do trabalho, com seus grupos e subgrupos, não paira em algum vazio social. Ela é reconhecida por seus membros, mas, particularmente, pelos demais atores sociais em certo momento histórico. Não é *per se*, mas estabelecida na relação psicossocial de uma época e sociedade. Por exemplo, os astrólogos eram socialmente reconhecidos e relevantes nas sociedades pré-modernas; eram profissionais e ainda o são, para certos grupos sociais, mas, em nossos dias, não são legalmente considerados como profissionais.

Na perspectiva da psicossociologia, a dimensão social inclui tudo o que vai além do indivíduo, que é coletivo e que, conseqüentemente, possui um sistema simbólico, atravessado por um imaginário e por simbologias que se constroem continuamente, levando a sociedade a designar a sua identidade nos níveis: individual e social, em que se inscreve o psiquismo e nas relações que mantêm com o mundo exterior, processos estes que são simultâneos. O grupo, numa visão psicossocial, é uma unidade, na qual os sujeitos realizam seu desejo de afiliação, tendo por foco seus projetos e vinculando-se ao trabalho de forma singular, destacando a compreensão do papel do sujeito, dos processos grupais, na construção de seu imaginário social e sistema de valores. Configura-se, então, a necessidade de realização de trabalhos voltados para a “profissão professor”, numa perspectiva psicossociológica. Gatti (2003, p.196) afirma que é preciso:

Ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária.

O enfoque psicossocial orienta-se por teorias e observações das relações entre os indivíduos e os grupos em um meio social determinado. Recorre, portanto, aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que orientam e justificam as percepções, as atribuições, as atitudes e as expectativas. Alves-Mazzotti (1994, p.60)

propõe um “olhar psicossocial” que preenche o sujeito social com um mundo interior e restitui o sujeito individual ao mundo social.

Nas trocas sociais, os sujeitos — no caso desta pesquisa, os professores — produzem e comunicam antigas e novas representações que se constituem “teorias do senso comum”, concebendo a identidade e pertença grupal. Os professores são afetados por fenômenos psicossociais e envoltos num complexo processo de afirmação e legitimidade de sua profissionalização.

Não devemos deixar de considerar que a imagem social do professor não é única, já que o campo da educação não tem fronteiras definidas e também se caracteriza pela diversidade de possibilidades de atuação, pois é possível para o professor transitar por escolas diferentes, lidando com pessoas diferentes. Arroyo (2000) afirma que todos os professores pertencem ao professorado, mas que existem hierarquias, níveis, graus e imagens bastante diferentes de ser, de salários, de titulação, de carreira e de prestígio e reconhecimento. Cada professor tem experiências peculiares do reconhecimento social, e este reconhecimento se faz no grupo e pelo grupo próximo ou não a ele. Desta maneira, justifica-se o caráter psicossocial da profissão docente, já que é eminentemente relacional e instituída.

O rótulo profissão normalmente é utilizado para identificar um grupo altamente formado, digno de confiança pública e competente para o desenvolvimento de suas atribuições. Uma profissão faz dos seus serviços uma forma de obtenção de reconhecimento, poder e *status* econômico, desenvolvendo, desta forma, uma autoridade social e cultural.

Castro (2002), ao estudar as representações sociais de professores (os docentes pesquisados formaram-se entre as décadas de 40 e 90) sobre a profissão docente, concluiu que os professores, ao longo de sua trajetória profissional, foram construindo condutas que se destacam pelo sentimento de competência profissional e otimismo em relação à profissão. E que o magistério era a única saída para as moças que desejavam estudar em sua época, opção consciente e movida por forte identificação com a profissão. A autora destaca representações favoráveis à profissão docente que envolvem quatro aspectos fundamentais: (1) a identificação com o magistério; (2) a imagem positiva do curso de formação; (3) o reconhecimento das dificuldades e

problemas do ser professora orientados pela instituição formadora; e (4) dos professores que tiveram ao longo de sua formação, também aparecem nos resultados da pesquisa.

Gilly (2001, p. 321 a 341) relata sua pesquisa em que recolheu representações sociais da educação escolar na França. Verificou que a representação de escola e seu funcionamento, que orienta a de profissão docente, relaciona-se com o modelo tradicional da instituição, as significações sociais no modelo educativo. O que, para o autor, surgem mudanças no aparelho escolar, nas práticas e na profissão docente, fazendo com que os profissionais sejam obrigados a se adaptar e se reorganizar em torno do modelo vigente. Conclui que a representação predominante relaciona-se com o modelo tradicional, em função das sucessivas reformas educacionais e institucionais, e também por conta das orientações do discurso oficial; que uma instituição está longe de realizar, na prática, as mudanças esperadas; e que os indivíduos apóiam-se para orientar e justificar seus comportamentos em sistemas representacionais. Bem como, que existem representações ligadas à idéia de hierarquia e desigualdades na escola, baseando-se no modelo prestígio social-poder-dinheiro.

Alves-Mazzotti *et al* (2004) mostraram não ser factível considerar a existência de uma representação social de “ser professor hoje” entre os docentes do ensino fundamental, pois os do primeiro segmento constituem a representação de “ser professor” em torno de “dedicação à profissão e aos alunos”, e os do segundo segmento, a representação em torno de “lutar constantemente contra as dificuldades entre eles e seus alunos”.

Segundo Bruschini e Amado (1998, p.5), “o magistério converteu-se num canal importantíssimo para o ingresso da mulher no mundo do trabalho, como profissional”. Durante muito tempo (as autoras se referem ao século XX) a profissão de professora foi a única que as mulheres podiam exercer como um trabalho digno e, conseqüentemente, conseguir inserir-se no espaço público. As duas guerras mundiais que ocorreram no século XX produziram grandes modificações na vida humana, as quais foram mais intensas após a segunda grande guerra. Uma das alterações relevantes foi a redução da força de trabalho masculina, que produziu a incorporação de mulheres em trabalhos aos quais até então lhes eram vedados, abrindo assim, um espaço maior para o trabalho das mulheres.

Louro (1997, p.83) apresenta as diferentes denominações utilizadas com relação ao/à professor/a, levando em consideração a mudança de mentalidade da época. No início do século XX, a imagem predominante era a da “professorinha normalista”; nos anos 50, predomina a figura da “educadora” (influenciada pela Psicologia); na década de 70, três imagens se misturam: “profissionais do ensino” (influência do tecnicismo, da eficiência, da produtividade); a “tia” (ênfase na pedagogia da afetividade); “trabalhadores e trabalhadoras da educação” (influência do sindicalismo das fábricas, que se aproxima das organizações e das lutas do professorado).

O fato de a profissão ser exercida por mulheres faz com que os outros e as próprias professoras representem seu fazer como próprio de mulheres ou do gênero feminino. Assim, as representações de gênero sobrepõem-se ao de professor, marcando o que se considera próprio da profissão segundo o gênero masculino e feminino. Permitindo, desta forma, que, ao serem atribuídas funções sociais aos homens e mulheres e ao caracteriza-los distintamente, ou seja, as mulheres-professoras, suas relações no interior da escola ecoarão na política de relação de gênero, em sua experiência e história social. Tais representações sociais caracterizam as mudanças ocorridas no magistério como profissão e atualmente percebemos uma descaracterização e desvalorização da imagem do professor e conseqüentemente do trabalho docente.

2.2 GÊNERO: UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA

É preciso considerar que, no primeiro segmento do ensino fundamental, os professores são em quase totalidade professoras, o que requer o exame do que se institui como característica do feminino. Arruda (2002, p.133) considera o gênero como:

Uma categoria relacional, na qual, ao se levar em conta os gêneros em presença, também se consideram as relações de poder, a importância da experiência, da subjetividade, do saber concreto. Da mesma maneira, a Teoria das Representações Sociais não separa o sujeito social e o seu saber concreto do seu contexto, assim como a construção desse saber não pode se desvincular da subjetividade.

Joan Scott (1995, p. 14) define gênero como: “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. O gênero é uma construção histórica e não uma essência, e, enquanto tal, é passível de mudanças, de incorporação de novos sentidos e de desconstruções. É possível perceber as suas variações em tempos e lugares, orientando práticas e as justificando. Por isso, consideramos que o gênero é uma representação social. Assim sendo, é possível entender os fenômenos relacionados ao gênero e suas implicações nos processos interpessoais e intergrupais, assim como os elementos simbólicos implícitos e explícitos.

Ao entendermos que “o se fazer homem” e o “se fazer mulher” é um processo, então não algo apenas vital, que não se define pelo nascimento, pelos genes, mas pelos papéis sociais instituídos em uma certa cultura, então diremos que mulheres e homens constituem-se nas relações sociais coordenadas por representações de seus papéis que determinam os padrões de masculinidade e feminilidade. Assim, os papéis sociais assumidos por mulheres e homens são, via de regra, constituídos no âmbito social que estabelece o ser homem e o ser mulher.

As práticas das mulheres que trabalham como professoras têm sido alvo de muitos estudos que investigaram as relações de gênero e do trabalho docente (BRUSCHINI, 1988; AMADO, 1988; CARVALHO, 1996; HYPOLITO, 1994; LOURO, 1999). Essas pesquisas revelam que, em função das conexões históricas entre magistério e as ideologias acerca da domesticidade e da definição do *status* da mulher na sociedade, a docência é definida como extensão do trabalho realizado pelas mulheres em casa, neste caso, há uma conexão entre a ideologia patriarcal e o magistério como um “trabalho de mulher”.

Bruschini e Amado (1988, p.5) explicam que um espaço para a profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se abria a instrução da mulher, visto que em meados do século XIX foram:

Fundadas as primeiras instituições destinadas a preparar os professores para a prática docente. As chamadas escolas normais, embora a princípio atendessem a uma clientela de ambos os sexos, o que era inovador para a época, logo passaram a apresentar frequência predominantemente feminina. Ao se formar, as novas mestras ou iam dar aulas nas poucas vagas existentes no primário para meninas ou, mais frequentemente, eram contratadas como perceptoras ou professoras particulares, nas casas ou fazendas das famílias

abastadas. Como o ensino secundário, com seu perfil marcadamente propedêutico, destinava-se apenas àquelas que pretendiam prosseguir os estudos até o nível superior, e este era vedado às mulheres, as escolas normais, nascidas como um ramo de ensino que se sobrepunha ao primário e com uma característica marcadamente profissionalizante, converteram-se numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos para as mulheres. Por essa razão, acabaram servindo tanto às mulheres que iam efetivamente lecionar, quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa cultura geral antes do casamento.

Aquelas autoras mostram que se considera a mulher biologicamente determinada e capaz de socializar as crianças e cuidar delas, como parte de suas funções maternas, pelo que o ensino de crianças seria extensão dessas atividades. “A educação influenciada pela igreja católica visava à manutenção de princípios morais conservadores a favor do contato das meninas com mestras do mesmo sexo” (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p.5). Esse aspecto foi, segundo essas autoras, mais relevante do que a profissionalização da mulher. Os salários baixos oferecidos reforçaram essa associação, sendo desonroso e humilhante, para o homem, o exercício dessa profissão. Um trabalho anteriormente exercido por homens foi transformado de tal maneira que se admitiram mulheres. Depois de algum tempo, a remuneração e o reconhecimento social diminuíram, e os homens deixaram de buscar aquele posto, pois os salários reduzidos fizeram com que aquele trabalho fosse exercido prioritariamente por mulheres.

Dessas pesquisas podemos concluir que, de uma maneira velada, o controle da sexualidade feminina também passa a justificar o porquê de as mulheres trabalharem com crianças, bem como o ambiente escolar passou a ser visto como um espaço protetor e de cuidado, isento de perigos, por não expor as crianças ao mundo, conseqüentemente, protegendo-as do contato com estranhos, especialmente os do sexo oposto, contribuindo ainda que no imaginário dos pais, a uma sensação de conforto e segurança. As questões da maternidade, da afetividade e do vínculo com os alunos passaram a figurar num plano de destaque, como parte fundamental do trabalho do professor. O doar-se com resignação e nobreza seria atributo inerente às mulheres e a premissa com a qual se afinavam profissões como parteira ou enfermeira, sendo assim, não seria necessária a técnica, bastaria ser mulher, pois ela já possui algumas qualidades inerentes: ser menos racional, mais afetiva, com instinto maternal, dócil, paciente e abnegada.

O trabalho docente, por ser majoritariamente feminino, implica especificidades, sendo definido por alguns autores como uma *semi-profissão* (ETZIONI, 1969; BRUSCHINI e AMADO, 1988; ENGUITA, 1991; CARVALHO, 1996; ARRUDA, 2002). A caracterização do trabalho docente como semi-profissão sustenta-se no fato de ser exercida por mulheres, o que nos permite dizer que é uma certa representação social de gênero. Santos e Luporini (2003, p. 22), ao analisarem, em sua pesquisa, o contexto histórico, identificam os aspectos que influenciaram a feminização do magistério, que apareceram de maneira simultânea e inseparadas, e concluem que:

O aspecto cultural revela a feminização como destino vocação ou apostolado; assim, a intelectualidade não é um requisito básico exigido para o desempenho da função docente e sim a questão da tradição, em que a mulher é vista como portadora dos dogmas sociais e culturais.

O aspecto social se refere na perspectiva de que a feminização ocorre em função da nova sociedade industrial que emergia e a mulher necessitava de se adaptar neste novo cenário social, normalizado pelas regras masculinas e é acentuado pela ideologia capitalista.

O terceiro aspecto enfatiza a questão do gênero, podemos perceber que a relação de gênero não se refere às relações sociais socialmente construídas. Essas relações estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade.

O último aspecto se refere à questão política, e esta questão possibilita-nos perceber que, através da feminização da mulher no magistério, é possível constatar a luta feminina no espaço social e educacional.

Silva (2004, p.20), ao escrever seu memorial⁹, para efeito de efetivação como professora universitária, é enfática ao citar suas memórias da escola: “Nunca tive professor na escola primária”. No texto, percebemos que os professores começam a aparecer em sua vida escolar a partir do ginásio. Pelo que temos mais uma evidência de que o gênero é uma representação social da docência, e que esse processo focaliza de uma forma singular as imagens sobre a mulher e a mulher professora nas séries iniciais.

Lembro-me muito das jovens professoras, respectivamente, a substituta e a professora da segunda e da terceira séries. A primeira, também de ascendência nipônica, tinha os cabelos longos, pretos e muito pesados. Encantava-me seu batom bem vermelho, o que não vi em nenhuma das outras

⁹ *Metáforas e Entrelinhas da Profissão Docente* teve sua versão inicial escrita em meados de 1997 para a efetivação da autora na disciplina didática no Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (SP).

professoras da primeira à quarta série. Vi, novamente, em 1971, nos lábios da professora de geografia da primeira série ginásial. Talvez seja por isso que prefiro os batons de tons fortes, sempre vermelhos. Essa professora que exibia lábios de carmim era muito alegre e preferia as cores laranja, verde e vermelha e, na maioria das vezes, todas numa mesma roupa. Confesso: também gosto muito dessas cores. (SILVA, 2004, p.22)

Ao analisar as pesquisas das memórias de alunos e alunas e dos professores e professoras (BUENO & CATANI, 1997; CUNHA, 1996; LELIS, 2001; NUNES, 2003) sobre sua trajetória escolar, percebe-se que as representações na infância da imagem da professora¹⁰ sobrepõe à do professor. Esse aspecto corrobora a conclusão da pesquisa de Silva (2005, p.22), na qual o ensino nas séries iniciais constituiu-se em vivências das mulheres-professoras em uma via de mão-dupla: por um lado estão os conteúdos, o saber, o pressuposto do transmitir; critério que permite avaliar suas habilidades na profissão e, por outro, a relação adulto-criança que foi erigida no prisma doméstico, aproximando o professor ao “cuidado” de criança - tarefa desempenhada pela mulher no ambiente doméstico.

A caracterização do trabalho docente como uma semi-profissão é uma representação social que se sustenta na do gênero feminino (a maioria dos professores) e de classe social (a maioria originária das ditas “classes populares”). Se é uma representação social, então podemos melhor destacá-la, pesquisando os significados da profissão sustentados por seus atores sociais: os professores e professoras. As pesquisas anteriores já mostraram a diferença entre os segmentos de ensino (Alves-Mazzotti *et al.*, 2004) e os contornos da representação social de “ser professor hoje”. Por que, então, fazer uma nova pesquisa? Porque em todas se considera que há uma profissão docente, o que se discute são seus contornos. Assumimos, como ponto de partida, que há uma profissão docente, o que implica a existência de líderes profissionais, como sustenta a Sociologia do Trabalho. É o que será relatado no próximo capítulo.

¹⁰ As memórias evocam uma parte significativa do mundo escolar. A imagem de uma professora pode ter na infância uma série de significados que vão desde a imagem de *mulher ideal*, sentimentos agradáveis ou perturbadores. Será que nos meninos a admiração pela professora também perpassa pela esfera do desejo? Já que na escola existe uma “visão feminizante”, um modo específico de enxergar e conceber o mundo e suas relações, que é produto dos modos de ser, desejar e pensar, vivenciar e interagir, dos valores e crenças a que cada pessoa está sujeita nas suas relações interpessoais.

CAPÍTULO III

SOBRE PROFISSÃO DOCENTE E LIDERANÇA

Os professores constituem um coletivo social que lhes confere *status* e reconhecimento, que mudam de acordo com as sociedades e contextos de atuação, uma vez que há muitas diferenças entre os professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, como já dissemos. Dentre elas: a relação com o aluno, com a disciplina, com a técnica, com os outros professores, com o gênero. Uma das dificuldades de caracterizar e definir a docência como profissão deve-se ao fato de que a classe dos docentes apresenta subdivisões internas significativas. Não é possível caracterizar na mesma condição profissional, de classe social e de reconhecimento, os professores universitários e os professores das séries iniciais, por exemplo. Mesmo ao nível de professores do Ensino Médio, por exemplo, encontram-se diferenciações internas, de classe, e profissionalismo.

A prática docente é realizada por um grupo definido que possui características que são as condições para a prática de sua atividade profissional, não podendo ser separada dos que a executam, levando sempre em consideração os indivíduos e os grupos. Recorde-se que o ensino é uma prática social ou regulada por regras ou por um *corpus* de conhecimento especializado. Segundo Lüdke e Boing (2004), os professores, como grupo psicossocial e profissional, precisam de um controle da entrada e saída dos pares na profissão, um código de ética próprio, uma organização profissional forte, na forma de sindicatos, associações, etc. Uma identidade que marque a categoria da docência, que vem sofrendo fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado de trabalho, assim como vem acontecendo com outros grupos profissionais.

A expressão “precisam” parece demonstrar um desejo, mas tais questões citadas ainda não estão presentes na docência. Se for desejo, não é efetivo, expressando o que poderia ser verificado e conseqüentemente existir. Remete-nos aos seguintes questionamentos: Existe uma identidade docente? O magistério possui um código de ética próprio? Quais são as formas de participação dos docentes nas associações e sindicatos?

A nomenclatura “profissão” é geralmente utilizada para caracterizar um grupo especializado, com formação para o exercício da docência, digno de confiança pública, com prestígio, poder e estatuto econômico, desenvolvendo autoridade e reconhecimento pessoal e social. Mendes (1999 *apud* FREIDSON, 1986) propõe que uma “profissão” possui as seguintes características: (1) A aplicação de um corpo especializado de conhecimento na prática de uma atividade, contratado no mercado de trabalho formal, para o sustento dos praticantes, requerendo familiaridade com conceitos abstratos e teorias, o que lhe confere certo *status*; (2) Os integrantes do campo profissional possuem a jurisdição sobre o corpo dos conhecimentos necessários à sua prática e sobre a organização da forma particular de divisão do trabalho que a atividade possui; (3) Os integrantes possuem mecanismos de proteção dos praticantes no mercado de trabalho, através da concessão de credenciais que afirmem a sua competência para exercer tarefas; (4) a profissão possui programas de treinamento ou cursos que têm lugar fora do mercado de trabalho, em faculdades associadas a universidades. Seus currículos são estabelecidos e controlados pelos membros da profissão.

Rodrigues (1997 *apud* CONTI, 2003 p.12), por seu lado, apropria-se de autores como Johnson, Freidson e Larson, que elaboraram o que veio a se chamar “paradigma do poder” para definir profissão:

Johnson: O profissionalismo é assim definido por Johnson como um peculiar tipo de controlo ocupacional; não como um tipo de ocupação ou uma expressão da natureza de particulares ocupações, mas um meio de controlo de uma ocupação.

Freidson: Para este autor, profissionalização pode ser definida como um processo pelo qual uma ocupação — organizada formalmente ou não, através da reivindicação ou afirmação das suas competências especiais e esotéricas, da particular qualidade do seu trabalho e dos benefícios que com isso proporciona à sociedade — obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controlo sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado; e identifica profissão com um princípio ocupacional de organização do trabalho.

Larson: Quase uma década depois dos primeiros trabalhos de Freidson, Larson (1977) tenta uma síntese das teses marxistas e weberianas na sua análise das profissões — estuda-as como grupo de interesses ligados ao sistema de classes da sociedade capitalista e analisa a profissionalização como um projecto de mobilidade colectiva no qual as ocupações tentam conseguir não apenas posições econômicas, mas também estatuto social e prestígio.

O poder de uma profissão pode ser identificado pela modificação de uma determinada ordem de recursos (relacionais, culturais, ideológicos, políticos, cognitivos, entre outros) em uma outra ordem (autonomia sobre o trabalho, controle sobre o acesso à profissão, privilégios profissionais, reconhecimento, autonomia). Tais áreas constituem um recurso de manutenção e alargamento do poder profissional.

Teixeira (1963, p.11) caracteriza uma profissão como “a aplicação de certa parcela do saber humano, por pessoas que a isto se habilitaram de modo a lhes poder ser reconhecido o privilégio dessa aplicação”. Ao privilégio conferido acompanha a plena responsabilidade pela aplicação desse conhecimento no interesse da humanidade. É de praxe exigir-se juramento para o exercício profissional. “A profissão é, com efeito, um ofício público, a ser praticado não apenas com ciência, mas com consciência e implica sempre em responsabilidade científica e moral”.

Assim sendo, uma profissão é definida por sua dimensão ética e deontológica. Segundo Sousa (2001, p. 2), “o código deontológico, quer seja formal ou informal, é portador de valores de ordem ideológica e moral que dão coesão ao grupo profissional”, visando defender e melhorar o estatuto e o prestígio social dos membros do grupo profissional, sem pôr de lado a defesa dos interesses sócio-econômicos e profissionais dos seus membros.

A Sociologia das Profissões, de acordo com Larson, define uma profissão pela existência de pessoas que são tomadas por “modelo” ou “líderes profissionais”. Sendo possível considerar como profissional a atividade cuja maior parte de suas práticas é a expressão rotineira de seus membros, a influência e como são estabelecidas as relações interpessoais, como é o papel de cada indivíduo no grupo, como, por exemplo, a liderança. Os mecanismos de poder estão presentes para que os profissionais possam ser reconhecidos e obtenham vantagens e *status* dentre os demais integrantes do grupo profissional.

É a partir da apreensão dos sistemas de atuação dos sujeitos, pela autonomia e a responsabilidade ante os atos intelectuais de um grupo social, que a atividade profissional se estrutura, ao menos do ponto de vista sociológico que coincide com a de Aristóteles, quando em sua *Metafísica* (981b, 5), que distingue a pessoa ignorante da

que sabe por meio de um critério pragmático: aquele que sabe é capaz de ensinar. Pelo que conclui dizendo: “[...] por isto consideramos que a arte [técnica] é mais ciência [conhecimento válido] do que a experiência, pois aqueles [que possuem a arte ou técnica] podem e estes [os que apenas têm experiência] não podem ensinar”. Onde:

A assembléia pode legitimamente decretar guerra, mas os generais devem ser escolhidos entre os mais hábeis, assim como na escolha de capitães de navio, na do médico, bem como na de um mestre-de-obra. Os mais sábios em uma arte ou em alguma ciência constituem opiniões comuns ou prováveis — *éndoxon* — que podem ser contestadas por outros de igual qualidade. Os que ignoram uma ciência ou técnica mostram seu estado ao contradizerem seus enunciados, em tais casos só resta enviá-las à ‘escola’ para que aprendam o que não sabem. (MAZZOTTI, 2006 p.545)

Caso se admita isso, o que distingue um profissional de um não profissional é a capacidade, a habilidade de ensinar uma técnica ou arte. E qual a característica da arte de ensinar? Para Reboul (2004, p.104), essa arte é a mesma do orador que deve atrair e prender a atenção, ilustrando conceitos, facilitando lembranças, motivando o esforço do aluno, um líder para aquele auditório: seu grupo de alunos. O autor mostra que a transposição didática é uma atividade retórica, já que, ao ensinar a matéria, o professor lhe confere clareza e coerência, passando da invenção à elocução e à ação, sempre considerando seus alunos. Mas, como no caso dos oradores, há os que fazem sem conhecer a arte, sem a ciência de sua arte, fazendo-o bem ou não, e os que sabem ensiná-la, orientar outros a fazerem, são os líderes profissionais. Estes se encontram em todas as profissões, logo, devem existir também na profissão docente.

Tomemos o caso das “explicadoras”, que geralmente não são consideradas profissionais, por não atuarem nas escolas. Mattos (2007, p.144) define as explicadoras como mulheres, na maioria das vezes professoras formadas, que lecionam em cômodos de suas próprias casas, atendendo a alunos de diversas faixas etárias, em turmas multisseriadas, trabalho que ele define como *docência doméstica*. Para o autor, as duas ordens de escolha — pelo magistério e no próprio magistério — *ser explicadora* — eram relevantes, por conta de motivos, disposições e estratégias constituídas na história de cada uma:

Estávamos de frente a dois tipos de escolha: a primeira relacionada com a entrada no curso Normal, o que não significava dizer que era o mesmo que a entrada para o exercício do magistério; a segunda escolha, ou decisão, relaciona-se com o fato de terem optado por trabalhar como explicadoras, ou melhor, por exercerem a docência doméstica, fora do mundo escolar, isto

porque quase todas elas tiveram pequenas passagens por escolas, na maioria das vezes em virtude da exigência das horas da disciplina responsável pelo estágio em seus respectivos cursos de formação. (MATTOS, 2007, p.150)

As críticas das “explicadoras” às escolas constituem um importante eixo temático, segundo elas, pela falta de responsabilidade da escola para com a individualidade dos alunos no processo ensino-aprendizagem e a respeito da função social da escola. Na conclusão da pesquisa, o autor mostra que as explicadoras constituem um grupo reconhecido pela comunidade local e que realizam um tipo de exercício da docência. Pela pesquisa de Mattos (2007, p.12), ficamos sabendo que os pais tomam as explicadoras como referência, indagam-lhes a respeito de qual é a melhor instituição de ensino da região para matricularem seus filhos, ou ainda, se vale ou não a pena investir no ensino particular. “O tempo passado na ‘explicadora’ é o da socialização ‘adequada’: além da melhoria do desempenho escolar, os alunos recebem orientações quanto ao comportamento e padrões sociais. Um espaço marcado pela moralidade doméstica investida de afetividade e divertimento”.

Temos, aqui, as explicadoras como líderes de opinião para os pais ou responsáveis a respeito da escola, bem como são consideradas profissionais, docentes, mostrando que uma profissão institui-se pelo reconhecimento do grupo.

Sendo assim, aquele a quem os outros recorrem para aprender uma técnica ou arte são profissionais, os demais, apenas experientes. Só os mais sábios podem deliberar. Os que são mais capazes de ensinar apresentam-se como os líderes de uma arte ou técnica, os profissionais respeitados por seus pares.

Mas, o que se entende, desde 1950, por líder e liderança? As palavras liderança, líder e liderado, muitas vezes são usadas com significação de imponência, sempre relacionadas a grandes personagens da história ou para destacá-las nos seus feitos. Nos grupos sociais, os líderes são vistos como pessoas comuns, mas com um diferencial e reconhecimento.

O conceito de liderança envolve três elementos, em suas definições mais usuais, grupo, objetivo e influência. Em um contexto grupal, psicossocial, os líderes influenciam, induzem e impactam o comportamento dos outros componentes. Os objetivos tendem a ser alcançados por conta da idéia de direção, de conquista das metas e objetivos sempre articulados a uma visão de mundo. Para a Psicologia Social, líder,

segundo Moscovici (2000, p.126), é a pessoa no grupo ao qual foi atribuída, formal ou informalmente, a responsabilidade de dirigir e coordenar as atividades relativas à tarefa. A liderança é um fenômeno de influência, grupal e socialmente construído, que se articula aos processos de identificação e construção de identidades. Smircich e Morgan (1997, p.208) relacionam a liderança a quatro características:

Primeiro, a liderança é essencialmente um processo social definido através da interação. Segundo, a liderança envolve um processo de definir a realidade de forma que sensibilize o liderado. Terceiro, a liderança envolve um relacionamento de dependência no qual indivíduos abdicam do seu poder de interpretar e definir a realidade dos outros. Quarto, a emergência dos papéis formais de liderança representa um estágio de institucionalização no qual direitos e obrigações em definir a natureza da experiência e da atividade são reconhecidos e formalizados.

O membro de um grupo pode ser um “líder de opinião”, em virtude do seu conhecimento ou de sua posição sociométrica; também pode ser, em virtude de seus contatos com outros grupos considerados mais importantes ou menos acessíveis, bem como, se tiver tomado, no passado, muitas decisões que o grupo aprovou como acertadas. Os membros que possuem maior facilidade de conseguir um acordo são chamados líderes de opinião, podendo ser reconhecidos pelo fato de que os demais os apóiam quando apresentam suas idéias; e, quando outros expressam suas opiniões, os membros esperam sua reação antes de se manifestarem. Robbins (1999) complementa a definição de liderança, quando enfatiza que é a capacidade de influenciar um grupo em direção à realização de metas.

A liderança é um processo dinâmico, sendo necessário atentar para o processo de formação de vínculos sociais nas dimensões individuais e interpessoais. A liderança apresenta possibilidades controversas de análise, tanto que há duas abordagens antagônicas: a primeira, consideram-na como uma propriedade de um grupo, que surge a partir da sua formação e desenvolvimento, das características de cada elemento e de como essas características são percebidas pelos demais elementos; e a segunda sustenta que pode ser entendida como a característica de um indivíduo e a liderança como propriedade em um grupo.

No conceito de liderança existe uma idéia comum que a vincula à maneira de influenciar as atitudes, crenças, comportamentos e sentimentos de outras pessoas. Quem não é líder também é capaz de influenciar as pessoas? É capaz, mas a Psicologia

ênfatiza que a capacidade do líder de influenciar é desproporcionalmente maior do que a das demais pessoas. A influência é uma força psicológica, interpessoal, na qual uma pessoa age de modo a modificar o comportamento de outra, e isso, de algum modo, intencional. A influência envolve conceitos de poder, reconhecimento, autoridade e credibilidade, abrangendo os que tratam de como ocorrem as mudanças no comportamento das pessoas e nos grupos sociais.

Como a atividade docente é realizada em uma rede de interações com outras pessoas, mediadas por diversos canais como: discursos, comportamentos, maneiras de ser, então os professores precisam “não um saber sobre o objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática”, mas da capacidade de atuarem como sujeitos, “atores,” enfim, nas palavras de Tardif, & Lessard (2005 p.228), “de ser uma pessoa na interação com outras pessoas”.

Nesse sentido, Bridges (2000) afirma que a relação que um líder tem com seus seguidores é cada vez menos parecida com a governança e cada vez mais próxima a uma aliança ou parceria. A liderança compartilhada, exercida por intermédio de uma rede fluida, é apontada como um requisito e não apenas uma opção.

Katz e Lazarsfeld (1964) afirmam que a relação de liderança existe entre pessoas, numa situação social, enfatizando que a posição do líder estimula comportamentos no grupo, devido à sua ação persuasiva. A influência do líder não é um atributo abstrato de uma pessoa, mas um processo que implica uma ou mais pessoas. Os líderes de opinião não estão particularmente nas classes mais cultas ou entre as pessoas de maior prestígio da comunidade, mas distribuem-se de forma bastante equilibrada por todas as classes e profissões. Azevedo (2000, 351 a 353), por seu turno, divide os estudos sobre liderança em quatro diferentes abordagens, que predominaram em momentos distintos:

A abordagem que considerou as características do líder, seus traços, qualidades natas, dominou até o final dos anos 40. A perspectiva do estilo de liderança, mudando o foco das características do líder para o seu comportamento e, portanto, para a perspectiva de seu treinamento, teve importância até os anos 60. Dos anos 60 ao início dos 80, predominou a abordagem contingencial, que colocou em lugar central os fatores situacionais, do contexto, para compreender a liderança. Do início dos anos 80 em diante se constituiu a chamada nova perspectiva da liderança, que tem por base as idéias da gestão pelo simbólico, envolvendo as ditas “liderança carismática”, “liderança visionária”, e “liderança transformacional”. Outras

contribuições mais recentes são também importantes, como é o caso da perspectiva da “liderança dispersa”.

Adiante utilizaremos essa tipologia para analisarmos os resultados desta pesquisa a respeito da profissão docente.

Se as profissões caracterizam-se por terem seus líderes, então eles são informantes privilegiados das tarefas próprias de suas profissões. Se o trabalho docente é uma profissão ou semi-profissão, se as tarefas dos professores são as mesmas dos oradores, como sustenta Reboul, então entre eles existem os que são experientes e os que, além de experientes, são capazes de ensinar a sua arte ou lideranças profissionais. Com tais hipóteses, decorrentes do que foi até aqui relatado, buscamos encontrar as lideranças da profissão docente para com elas conversarmos. Tais lideranças seriam os professores que se destacam por seus saberes, indicados por seus colegas, com os quais realizaríamos grupos focais para verificar as representações sociais acerca da profissão docente.

Partimos da hipótese que, embora todos fossem professores e pertencessem ao grupo de professores, haveria um processo de hierarquização, ou seja, níveis de reconhecimento, de prestígio, de atuação na profissão. Temos diversas imagens sociais dos professores, pois cada grupo de professores tem experiências particulares de reconhecimento social.

O objetivo do levantamento foi como dissemos: localizar os líderes profissionais de opinião apontados e reconhecidos pelos professores. O líder de opinião é a pessoa com capacidade de traduzir os sentimentos do grupo, quase sempre do mesmo nível social e de franco convívio com os que se deixaram influenciar. Tem sobre os demais membros do grupo uma vantagem: é mais sujeito nos meios de comunicação do que os seus liderados. Conhece o mundo — isto é, recebe e decodifica as mensagens, transmitindo-as em segunda mão ao grupo com o qual se identifica. Caracteriza o pensamento e dita a conduta de um determinado grupo social, no nosso caso, dos professores. Caso não existam líderes, então não há a profissão? Essa questão será tratada após a exposição do levantamento conduzido com os 650 professores.

Em função da natureza do problema, optamos por uma pesquisa qualitativa, porque esta considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto

é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave, buscando uma melhor compreensão do sentido da comunicação para os seres humanos, possibilitando analisar a intencionalidade da fala dos entrevistados.

No primeiro momento da pesquisa, os entrevistados responderiam a um questionário com perguntas estruturadas, para facilitar a codificação e sistematização dos dados, face ao número de professores entrevistados.

De acordo com os objetivos da investigação, utilizaríamos como técnica de entrevista estruturada e posteriormente grupos focais. Os grupos focais possibilitariam a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados às escolas e sobre a profissão docente, permitindo a coleta de novas informações. Os grupos focais não foram realizados por uma opção conceitual. No caso da profissão docente, pelos parâmetros da Sociologia do Trabalho, não se tem a profissão. Mas, pelos teóricos que tratam do assunto, poderíamos ter e estabelecer critérios para a existência da profissão docente. Ao examinarmos a literatura sobre profissão docente e suas nuances, concluímos que elas mesmas são representações sociais.

3.1 EM BUSCA DOS LÍDERES DE OPINIÃO ENTRE OS PROFESSORES

Para localizar as lideranças, apresentamos um questionário bem simples (ver Apêndice I), com uma questão-chave: “com quem você conversa quando tem dúvidas a respeito de educação/ensino?”. O questionário, que também solicitava algumas informações a respeito do sujeito, foi distribuído para os 720 professores (número estimado) das 42 escolas particulares e estatais do Município de Queimados (RJ), que trabalham em escolas do ensino fundamental e médio, incluindo a educação infantil. Para que não houvesse duplicidade de respostas, orientamos os professores no sentido de responder apenas uma vez ao questionário, já que muitos docentes trabalham em mais de uma escola. Encontramos 35 professores que já haviam respondido em um outro local de trabalho.

O formulário contém itens a respeito de aspectos gerais das pessoas (sexo, idade, tempo de trabalho, instituição em que trabalha) e solicita que o respondente

“Indique qual colega você consulta quando precisa resolver algum problema ou dúvida a respeito de ensino ou educação”. Solicita-se, a seguir, que identifique o colega pelo nome completo e escola onde trabalha ou algum ponto de referência para sua localização, caso necessário. Obtivemos 650 respostas completas; a maioria dos professores mora no Município ou ali trabalham há mais de três anos, o que aponta a existência de vínculo profissional com outros professores. Os dados obtidos permitiram a construção do quadro que se segue:

Quadro 1 - Caracterização geral do grupo de entrevistados

Item	Descrição
Faixa etária	Entre 25-30 anos (41,53 %)
Sexo	Eminentemente feminino (86,9 %)
Tempo de exercício do magistério	Entre 6-19 anos (60,76 %)
Atuação	Mais de uma escola, geralmente nos turnos da manhã e da tarde (56,92 %)

1.1 RESULTADOS

Houve uma grande dispersão nas indicações de colegas, uma vez que das 650 respostas, apenas 12 professores (1,84 %) dos 341 indicados, obtiveram mais do que 8 indicações (2,34 %). Constatamos que os professores indicaram outros membros da escola em que trabalham; houve indicações consideráveis para fora do grupo (27,43%), inclusive aparecendo casos de professores que se auto-referendaram ou indicaram amigos não professores. Também observamos em algumas escolas que professores ligados às equipes diretiva e técnico-pedagógica foram escolhidos.

Ao desagregarmos os dados, observamos que as indicações ou escolhas de professores recaem ou no próprio grupo da escola em que o entrevistado trabalha a maior parte do tempo, 402 indicações (61,85%), ou para fora daquela instituição, 230 indicações (36,46%). A dispersão nas indicações ocorreu tanto nas escolas privadas quanto estatais, não havendo diferenciação significativa.

Contatamos que os professores indicaram membros de seus próprios grupos, não havendo indicações consideráveis para fora do grupo, inclusive aparecendo casos, de professores que se auto-referendaram ou indicaram amigos. Também observamos, em algumas escolas, que professores ligados às equipes diretiva e técnico-pedagógica foram escolhidos como referências. Concluímos que não existe uma identidade profissional e nem professores que são referências no ensino, o que nos leva a acreditar que não existe uma profissão docente, com um saber definido e nem com professores que são líderes de opinião, como podemos encontrar em outras profissões como, por exemplo, na Medicina ou na Engenharia, conforme define a Sociologia das Profissões. Sendo assim, parece não existir uma identidade profissional e que ainda faltam conhecimentos próprios para profissão professor.

Estamos, pois, frente ao que se denomina “liderança dispersa”, pois os grupos de professores indicam membros da equipe escolar, preferencialmente aos externos, centram-se no pequeno grupo no qual se desenvolve a confiança, ocupando o líder o papel de facilitador do grupo. Seu trabalho está centrado no desenvolvimento dos membros do grupo.

Perrenoud (1993) atribui o fenômeno da dispersão no trabalho docente ao fato de uma indefinição da função ou da especialidade do professor, já que os professores da Educação Infantil ao primeiro segmento do Ensino Fundamental precisam ser generalistas, conhecendo e trabalhando com todas as áreas do conhecimento como um todo. O professor do segundo segmento e do Ensino Médio desenvolve um trabalho com uma única disciplina, mas também não está imune à dispersão, ainda que menor, por conta do trabalho mais específico, menos generalista. A dispersão pode ser em função do desdobramento de solicitações e compromissos por conta de um maior quantitativo de turmas e escolas nas quais trabalha. Há uma desconcentração do professor, assim como dificuldades para conduzir suas atividades

até o fim do processo, que pode ser um bimestre, semestre ou até mesmo o ano letivo. Para aquele autor, cada professor cria seu *habitus* de ação que pode ser semelhante ao de outros docentes, mas não idêntico. As muitas atividades realizadas pelo professor dentro e fora da escola podem contribuir para a dispersão. Reuniões freqüentes, cursos, seminários podem significar acréscimo de atividades cotidianas e também originar tensões. O professor, na maioria das vezes, trabalha em vários estabelecimentos de ensino, o que o impede de dedicar-se com exclusividade a uma única instituição. Tal aspecto foi constatado no levantamento realizado com os professores, priorizando o individualismo. A dispersão também pode ser observada, por parte do professor ou do grupo de docentes, através das ações e projetos propostos pelos próprios professores ou de outras modalidades do sistema educacional não se concretizarem, conforme o desejado. A pesquisa de Perrenoud conclui que existe uma diferença no modo de ser e agir dos professores, ou seja, duas representações diferentes, e que os professores que trabalham de modo mais generalista distanciam-se de um caráter profissional, ao passo que o outro grupo de docentes analisados, do segundo segmento, aproxima-se do que poderemos considerar um grupo profissional. O agir dispersivo do professor é uma contingência social e não uma opção:

No Brasil os de 5.^a a 8.^a séries do ensino fundamental e do ensino médio, parecem trabalhar mais diretamente com a matéria de estudo, área de conhecimento, como especialistas, sem se dispersarem tanto com a gestão da turma em toda a sua complexidade, como o fazem aqueles que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, os professores de disciplinas específicas, não estão livres da dispersão, pois, quando trabalham o processo de construção do conhecimento pelos seus alunos, têm de se preocupar também com: capacidade discente de atenção, concentração, compreensão, aceitação das normas de convivência, análise, síntese, desenvolvimento individual dos alunos e sua integração no coletivo da turma, etc. Já os professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil têm de considerar tudo isso multiplicado, tendo em conta sua clientela e a especificidade do processo educativo ali desenvolvido. (BITES, 2002, p.3)

Tudo indica que os professores tendem a buscar alguma identificação com o grupo social imediato, não com o grande grupo “professores”, especialmente entre aqueles do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Pelo que produzem representação estável, fixada na história e cultura do grupo. Por outro lado, os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental tendem a se identificar com os que ensinam a mesma disciplina. Isso é corroborado pelas pesquisas conduzidas por

Alves-Mazzotti *et al.* (2004), nas quais fica evidente a existência de diferenças significativas entre as representações sociais dos docentes, ou seja, duas representações sociais segundo os recortes acima. A pesquisa conclui, em relação aos professores do primeiro segmento, que eles associam a docência à vocação, dom, missão, como algo intrínseco e naturalizado, e que a dedicação também é um dos atributos para o desenvolvimento profissional. Quanto aos professores do segundo segmento, há uma luta constante contra as dificuldades que interpõem entre eles e seus alunos, como, por exemplo, ao descaso da sociedade, ao sistema escolar, às condições de trabalho, de salários e ao desinteresse dos alunos, significando, de certa forma, para o professor, a necessidade de vencer tais dificuldades e/ou obstáculos.

Uma vez que não há líderes profissionais ou de opinião para o conjunto de professores, e, por outro lado, há uma dispersão e/ou concentração na indicação de colegas da mesma escola e nível de ensino, tem-se que a unidade de análise deve ser a escola.

Além disso, pela pesquisa que realizamos, sabemos que há situações, ainda que poucas, em que os entrevistados indicaram colegas ou outras pessoas que não pertencem à sua unidade escolar, o que ocorreu com 237 (36,46%) dos casos em que os entrevistados indicaram pessoas de outras escolas. Tem-se, assim, que os grupos sociais institucionais apresentam-se ou com certo grau de coesão ou completa dispersão ou insatisfação de seus membros (as escolhas “para fora” são um forte indício).

Podemos retomar a idéia de que não parece factível considerar que os professores constituam uma profissão, no sentido utilizado pela Sociologia das Profissões, o que levaria a afirmar que não se caracterizam por terem um saber próprio (a noção de fortalecer tal saber indica que outros o constatarem e pretendem modificar a situação). Nesse caso, os professores agem de maneira “empírica”, não sabem por que tal ou qual procedimento é eficaz ou não, o que pode ser constatado pelas afirmações correntes a respeito da teoria, pois eles não reconhecem a existência de alguma teoria pedagógica que permita organizar e coordenar seus trabalhos (“na prática, a teoria é outra”).

Tem-se, assim, um problema: se os professores não se reconhecem como profissionais, então não há como investigar a representação social de profissão docente?

No entanto, os autores falam em profissão docente, tanto os professores como outros atores sociais.

Por outro lado, verificamos que os professores tendem a indicar colegas da unidade escolar ou fora dela como sendo seus interlocutores, no que se refere às questões acerca da educação, logo é factível investigar a existência ou não de representação social da profissão professor naqueles grupos sociais, bem como de outros atores sociais que reconhecem a existência daquela profissão.

Nóvoa (1999, p.24) considera que o trabalho docente abrange vários aspectos, desde a:

Questão dos horários até as distintas formas de mobilidade (destacamentos, mudanças de escolas, etc.), passando pela estabilização profissional e pela organização interna das escolas. Os estabelecimentos de ensino continuam a ser vistos, essencialmente, como um “agrupamento de salas de aula”, descarta-se toda a vida escolar para além dos “50 minutos lectivos” bem como uma afectação de espaços nos quais os professores possam trabalhar individualmente ou em grupo.

Por isso, a proposta deste estudo iniciou-se pela problematização da profissão professor e das representações sociais de professores sobre o trabalho docente, num enfoque psicossocial, presentes no discurso e na prática educativa em que a análise está centrada na funcionalidade e eficácia das representações como organizadoras do real (percepção) e das relações sociais (interação), privilegiando a perspectiva integracionista, nos remetendo às “pertencas sociais” dos sujeitos.

CAPÍTULO IV

A(S) CIÊNCIA(S) DA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO - UM DISCURSO EM ANÁLISE SOBRE A PROFISSÃO PROFESSOR

Os debates sobre a temática são muitos, porém, pensar que a docência NÃO é uma profissão talvez seja muito impactante. Inicialmente, para fazermos tal afirmação, partimos da premissa que a Ciência da Educação não existe, embora alguns autores falem dela e sobre ela.

No início do século XX esperou-se que uma Ciência da Educação¹¹ pudesse se consolidar para evitar a concorrência das doutrinas pedagógicas que compunham a Pedagogia, de forma a constituir o *corpus* de conhecimentos confiáveis que firmassem a educação escolar. A extinção do projeto ocorreu face à insuficiência conceitual das ciências e à pluralidade teórica nas quais se apoiava. Mazzotti (2006), ao enfatizar que a formação de professores é o cerne da questão das doutrinas pedagógicas, sustenta que cada doutrina possui o seu objeto de estudo enquanto ciência e, conseqüentemente, cada uma delas se movimenta no sentido de oferecer pressupostos que propiciem a educação, saberes e formação ao professor. Pelo que não existe um consenso na elaboração do currículo e nos programas e ementas dos cursos. Por conta de não haver uma teoria ou uma Ciência da Educação, percebemos que, em função da pluralidade, também não existem acordos epistêmicos. As racionalidades parecem estar em disputa constantemente na Educação, em termos epistemológicos e também na legislação vigente sobre os cursos de formação, por exemplo: de um lado, o professor das disciplinas pedagógicas que consideram que as demais disciplinas não têm valor para a formação e, de outro, os professores das disciplinas humanistas e científicas que desconsideram as pedagógicas. O autor conclui que, para ensinar uma determinada disciplina, é necessário ao docente o conhecimento da ciência e também o saber profissional do trabalho professor.

Sendo assim, somos levados às seguintes questões: como é o processo de formação do professor? É uma pseudo-formação? Se as técnicas são tecnicismo, algo

¹¹ Segundo Mazzotti (2006, p. 542) as Ciências da Educação são constituídas por um nome coletivo que engloba as ciências Psicologia, Sociologia, História e, eventualmente, Antropologia da Educação.

obsoleto, elas devem ser desconsideradas e não-ensinadas? Se não há uma Ciência da Educação, como o professor aprende a ser professor com base nos critérios estabelecidos pela lógica de sua incorporação de ofícios?

De acordo com Cunha (1999) existe uma dificuldade em caracterizar o magistério no âmbito das profissões, devido as suas múltiplas facetas, singularidades e especificidades, que acabam por dificultar, em muito, as generalizações necessárias para o estabelecimento de uma profissionalização docente. O profissionalismo irá opor-se a procedimentos improvisados e também pouco eficientes. Por ter um *status* ligado à vocação, à catequese, ao cuidar e à maternagem, a docência passa a ser desvalorizada, já que para tal exercício não é necessária alguma técnica raciocinada ou pensada. A intelectualidade não é uma exigência para o desempenho da função docente. Segundo Silva (1997 *apud* SANTOS e LUPORINI, 2003, p.38), ensinar sempre foi um ofício referente às mulheres, já que é de própria natureza dela transmitir o sentido da vida (trazer à luz) e da morte (chorar os mortos). A profissão de professora tinha então o sentido de apostolado, missão. Idéia que perdurou e ainda está presente na educação brasileira. As imagens que apareceram ao longo de nossa pesquisa bibliográfica (BRUSCHINI E AMADO, 1988; ENGUITA, 1991; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2005; TARDIF, 2005; ARROYO, 2000 entre outras) são as de vocacionado, de alguém que possui um dom, de ser mãe, tia, professor abnegado e submisso, transmissor de conhecimentos, sem prestígio e com baixo nível social, formador, animador e organizador, semi-profissional, proletário e professor trabalhador.

Os professores da educação infantil e das séries do ensino fundamental estão mais distantes do que poderíamos chamar de profissionais, face à amplitude e generalização do seu trabalho e também das representações de professores sobre a profissão docente (ALVES-MAZZOTTI *et al.*, 2004; MADEIRA, SERBENA, 2002), ao passo que os professores do segundo segmento do ensino fundamental aproximam-se de serem profissionais, por possuírem especificidades nas disciplinas lecionadas. São reconhecidos socialmente por serem professores de Matemática ou Português, por exemplo, ou seja, alguém que possui um conhecimento confiável naquelas áreas.

Em nossa experiência docente, observamos que, entre os professores das disciplinas, parece haver para o aluno uma hierarquização das mais e/ou das menos

importantes. O que nos faz remeter à idéia de que existem professores mais profissionais do que outros, ao analisarmos o critério de valorização de cada disciplina.

Apoiando-nos em Imbernón (1994, *apud* SILVA, 2006 p.24), que se referem a três características necessárias ao professor, definimos três critérios para a profissão: (1) um corpo codificado de conhecimentos; (2) a existência de mecanismos de regulação e controle no recrutamento, na preparação, no acesso e no exercício; (3) responsabilidade ética perante os alunos, as famílias e a sociedade. Estas características podem ser analisadas sob a ótica do desejo, pois não existindo uma caracterização de profissão, tais aspectos deixam de ter relevância.

Um corpo de conhecimentos confiáveis e saberes são imprescindíveis para a constituição de uma ciência. Por outro lado, é visível que os professores, principalmente os do primeiro segmento, desejam ser profissionais e, conseqüentemente, obter esse *status* e prestígio.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no Artigo 13º, estabelece as funções do professor:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Levando em consideração os critérios para a consolidação de profissão, a docência não possui sequer um estatuto, baseando-se em um código de ética que possa regulamentar o exercício da profissão, estando o professor sob a tutela do Código Civil, como qualquer outro cidadão, e os enunciados gerais da legislação do ensino, como os acima.

O magistério passou a ser considerado profissão a partir do século XX, como uma atividade que podia ser exercida sem a necessidade de qualquer exigência

legal. Coelho (1988 *apud* FERREIRA, 1999, p.27) refere-se ao professor como uma pessoa que geralmente é:

Egresso de outras profissões, havendo em exercício pessoas com as mais diferentes formações, autodidatas, militares, membros de irmandades religiosas e estudantes ou diplomados de escolas superiores. As questões educacionais eram discutidas, quase sempre, por intelectuais, artistas, homens públicos que não possuíam qualquer formação específica na área e também não desenvolviam qualquer atividade ligada ao magistério.

A partir da afirmativa acima, podemos nos referir ao fato de que qualquer pessoa autorizada pelo grupo pode exercer a profissão docente, independente de formação especializada. O que nos faz relacionar com a idéia de que a tarefa de educar pode incorporar marcas de um ofício e de uma arte, que se aprende no diálogo com gerações. Arroyo (2000, p. 18) define ofício, pelo artífice, a um fazer qualificado, profissional, ou seja, um coletivo de trabalhadores qualificados ou mestres de ofício que possuem um saber que lhes pertence porque aprenderam seus saberes e artes. Pessoas reconhecidas socialmente por uma identidade bem definida e respeitada, que carregavam com orgulho sua maestria. Segundo Arroyo (2000, p.18), o termo “profissão professor” deve ser substituído por *ofício de mestre*, considerando duas razões básicas para tal: ofício denota um saber específico e evita reducionismos técnicos, remetendo à idéia de um coletivo de trabalhadores qualificados, com uma imagem social melhor definida, com uma identidade respeitada que produz orgulho e reconhecimento profissionais e também revigora o vínculo da docência com sua própria história, remetendo a um passado artesanal. Afirmando que os professores estão em busca de um “resgate” de sua identidade, já que o ofício carrega memória. Guardamos em nós:

O mestre que tantos foram. Podemos modernizá-los, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso (p. 17). [...] Quando acompanho os vinte últimos anos de história do magistério, vejo mais do que lutas por salários e carreira, estabilidade e condições de trabalho. Vejo a defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado sem nos arrependermos do que fomos outrora, porque ainda o somos. (ARROYO, 2000, p. 23)

O ofício é constituído pela excelência do fazer, como de uma arte na qual envolvem qualidades pessoais e se referem às competências que são também "capacidades profissionais, socialmente requeridas e institucionalmente valorizadas" e

são elaboradas pela experiência direta, na prática, em situação real, sendo essencialmente relacionais.

A identidade do professor consubstancia-se pela mobilização de saberes, entendendo que estes encerram um projeto de ação, ativando recursos científicos, contextuais, administrativos, relacionais, técnicos, experienciais e pedagógicos. Os professores, ao afirmarem a especificidade da educação e de seus saberes profissionais, ainda que não sejam confiáveis, tentam dar significado à prática educativa, já a desvalorização da prática educativa e do saber profissional leva à desvalorização dos professores frente ao governo e à sociedade. Nóvoa (1999, p. 31) considera que os professores constituem um dos maiores grupos profissionais das sociedades contemporâneas e que eles também são um dos:

Mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história da escola e dos seus actores. (Grifo nosso)

Será que podemos partir da premissa em relação à qualificação apontada por Nóvoa, já que na prática há um esvaziamento nos cursos de formação de professores? Temos conhecimentos confiáveis para fazermos tal afirmação com tanta veemência? De qual conhecimento estamos falando?

O autor parece divergir de seu argumento sobre a formação do professor, ao afirmar que os professores possuem certa rigidez, quando é preciso abandonar algumas práticas pedagógicas; e, outros identificam-se com métodos e teorias da moda; ou seja, enfatiza a idéia paradoxal de que da mesma maneira que os professores são refratários à moda também apresentam plasticidade e sensibilidade para adotarem a moda. Isto implica diretamente a profissão docente e os processos identitários do professor.

No entanto, uma vez que não há uma Ciência da Educação, então há uma perda de controle dos métodos e técnicas dos professores, pelo que qualquer pessoa que domine a técnica pode ser reconhecida como professor, como, por exemplo, uma explicadora, que também é reconhecida como professora. Segundo Mazzotti (2006, p.546), as Ciências do Homem e, conseqüentemente, as da Educação podem:

Superar a dispersão epistemológica por meio da revisão de seus postulados sobre o próprio do homem, retomando, em sua radicalidade, o significado de o homem ser, como definiam os gregos, *Zôon lógon ékhon* — animal que tem a palavra —, do qual tem prevalecido seu significado derivado: animal racional. Esse animal, que tem a palavra, exercita-se na pólis, é um animal político ou social, que se reconhece como animal, natureza, e ao mesmo tempo não-animal, um ser produzido e que produz sua vida social — política, no sentido grego — por meio do discurso em praça pública, na ágora. Não é apenas um ser que fala, pois o escravo — homem não-político, pois não responsável por seus discursos — também fala.

Em Educação existe uma dispersão epistemológica em termos de produção de conhecimento, devido à multiplicidade de doutrinas concorrentes. As metodologias garantem razoavelmente os conhecimentos confiáveis mas não os determinam, já que os grupos sociais ou auditórios sustentam e admitem em função da negociação de significados. Um grupo é, por definição, diferente de outros grupos, em função das competências, das crenças e das emoções. A profissão docente não se consolida enquanto profissão, pois não existem conhecimentos validáveis ou confiáveis que caracterizariam uma Ciência da Educação. A multiplicidade de conhecimentos existentes, a inoperância aparente ou real, assim como a incompatibilidade entre as teorias, destacando ainda que existam teorias contraditórias, nos levam a acreditar e perceber que, em função disso, existem conhecimentos questionáveis em educação, em termos de confiabilidade.

Arroyo (2000, p.24) utiliza-se da metáfora do catavento, por girar à mercê das vontades políticas e da demanda tecnológica, para explicar as políticas de formação e de currículo e também para evidenciar a imagem de professor. A cada nova ideologia, nova moda, políticas educacionais, pedagógicas, acadêmicas muda o perfil profissional do professor.

Sendo assim, como definir a formação do professor, sem cometermos falácias? Como uma ciência pode se constituir em meio a tanta mudança? Cunha (2004) enfatiza que um dos problemas das Ciências da Educação (capaz de tutelar a prática pedagógica) decorre do fato que houve um afastamento da filosofia e ciência. Essa visão dicotomizada gera a idéia de uma Ciência da Educação desprovida de filosofia, em que os conhecimentos filosóficos são tidos como supremos, verdades imutáveis, transcendentais.

Educação é uma palavra que comporta vários significados, ambígua com muitos referentes, e, por esta razão, há a dispersão epistemológica nas Ciências de Educação. Ao se tentar recortar significados, por esta ou aquela teoria, ainda continua a dispersão epistemológica, no nosso caso, como constatamos em relação à profissão docente, devido à multiplicidade de discursos ou representações sociais.

CONCLUSÃO

Retomamos aos aspectos centrais dos resultados obtidos na presente dissertação, a fim de evidenciar as questões que a nortearam. A profissão docente é uma temática que vem sendo amplamente pesquisada, mas percebemos que não parece existir uma preocupação como a definição da profissão em termos psicossociais, ou seja, a dimensão coletiva sempre influenciando a individual. Os professores considerados líderes de opinião não foram ouvidos, como tais, em qualquer trabalho sobre a profissão. Por outro lado, a Sociologia das Profissões pouco se dedica ao tema, já que não encontramos conhecimentos confiáveis que regulamentem a profissão docente e os saberes profissionais do professor.

No capítulo I apresentamos uma revisão de literatura sobre a profissão docente, sendo possível identificar como a profissão docente vem sendo caracterizada, o perfil desse grupo que ora é considerado profissional, semi-profissional, ou em processo de proletarização e desprofissionalização, quando pudemos conjugar autores que tratam das múltiplas faces da docência.

Para nós aqueles autores apresentam representações sociais da profissão docente. Por quê? Pela definição de representação social, ela é um conjunto de argumentos sustentados principalmente nos valores (preferíveis ou desejáveis). Existem os autores (NÓVOA, 1995; ARROYO, 2000; PIMENTA, 2005; TARDIF & LESSARD, 2005) que explicitamente definem a profissão com base no que desejam que ela seja ou venha a ser. Logo, ainda que pareçam trabalhos científicos, centrados no encadeamento de conceitos, são representações sociais. Isso aparece em todos os temas abordados: da proletarização ao gênero.

A outra vertente, a que trata de maneira geral o trabalho docente, não distinguindo os trabalhadores segundo seus sexos e outras características (predicados) pessoais, opera pela mesma dissociação de noções, o termo I é o modo de produção capitalista e o termo II é o trabalho humano (incluído o docente). As qualidades boas do trabalho humano, em particular, do docente, seriam que o trabalho docente é pessoal, intersubjetivo, voltado para o desenvolvimento/crescimento pessoal dos alunos, não interessado no dinheiro/lucro, o salário é a recompensa pelo trabalho (nem sempre essa

recompensa é justa, freqüentemente é injusta). O modo de produção capitalista é o inverso das qualidades do termo II (trabalho humano). Parece-nos que esse é o esquema de instituição do ‘real’ proletarização/precarização do trabalho docente. Há, ainda, para esse mesmo tema, a dissociação que se refere à origem de classe dos professores. Agora o termo I são os professores atuais e o II os de antigamente. Os de antigamente provinham de setores da classe média culta e mesmo das chamadas ‘elites’ (seja lá o que isso signifique), que tinham um capital cultural, um saber e erudição produzidos pelo fato de pertencerem àquelas classes sociais. Os professores atuais provêm das classes proletárias, das classes baixas, não apresentam as qualidades dos de antigamente. Institui-se, assim, o ‘real’ fundado nessa dissociação de noções, que não tem saída à vista, salvo extinguir a educação de massa e a triagem de professores segundo suas classes sociais.

No caso da proletarização, concluímos que temos dois grupos de autores: (1) um afirma que ela decorre do modo de organizar o trabalho docente para fazer frente à necessidade de escolarizar em massa, não afirma que isso é ruim ou bom, constata e tira conseqüências; e (2), outro grupo que pode ser dividido em dois: um, que faz a mesma constatação anterior e apela para um resgate do paraíso perdido (o ofício), e o outro assinala que a proletarização é a invasão das classes inferiores ou classes populares no magistério, neste caso desejam expurgar a escola desses elementos sem cultura ou os civilizar da alguma maneira.

A seguir, no capítulo II, retomamos os aspectos centrais da teoria das representações sociais enquanto referencial teórico em particular das representações sociais na educação e do ser professor hoje.

Toda a produção acadêmica a respeito da profissão docente pode ser considerada como representações sociais, pois são orientadas por valores desejáveis, preferíveis, como dissemos acima. Conceitos, afirmações e explicações formadoras do senso comum que se organizam nas relações interindividuais, em qualquer ocasião ou situação cotidiana em que as pessoas se encontram e se comunicam, numa conjunção entre o pensar e as práticas sociais concretas por parte de um grupo de indivíduos. Quando algo é incompatível com o que os pesquisadores desejam ou preferem, eles

tratam de apresentar imediatamente o que gostariam de ver realizado. Assim o é quanto ao caráter feminino da atividade docente, as matérias de ensino etc.

O gênero é uma representação social e, na docência, a feminização do magistério refere-se à expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais. As mulheres conheceriam, de forma diferente dos homens, as necessidades das crianças devido à sua condição social. A entrada da mulher na docência simboliza uma mudança no seu status que antes era de opressão e submissão, sendo uma possibilidade para transcender às atividades ligadas aos afazeres domésticos, possibilitando a continuidade dos estudos e modificando as práticas diárias que moldam o cotidiano dos sujeitos, sendo balizadas entre os conceitos de produção e reprodução.

A partir da constatação da feminização do magistério, os autores não passariam a examinar o trabalho docente a partir da representação de mulher e, nesse caso, não admitiriam características (predicados) organizadas a partir de uma certa concepção de gênero? Por exemplo, o sujeito da frase é ‘professora’, mulher, então suas qualidades ou predicados ou categorias ou características são: mãe, familiar, mais emocional do que racional, cuidadosa, sem sexo etc.; um outro conjunto de predicados poderia ser: oprimida pelo homem (macho), “mulherzinha”, submissa, lamuriosa, guerreira, vitoriosa etc. Em qualquer dos casos, opera-se por meio da técnica retórica ‘dissociação de noções’, em que o termo I é o homem e o termo II, a mulher, sendo que no termo II estão as boas qualidades, aquelas que não se encontrariam no termo I; ou o inverso, o termo I é a mulher e o II, o homem, que agora tem as qualidades que faltam no termo I. Por meio dessa técnica institui-se o que se considera ‘real’, argumenta-se, ampliando cada vez mais as ‘evidências’.

Essas dissociações de noções parecem ser o núcleo figurativo de representações sociais de trabalho docente, pois, apoiando-se em elementos constatáveis (conceitos: a maioria do magistério é composto por mulheres, também originadas das classes proletárias), argumenta segundo o que consideram ser preferível ou desejável. Em um caso, é desejável que os professores tenham um capital cultural análogo ao das classes médias, pois são os modelos para seus alunos; em outro, é preferível o trabalho em uma sociedade não-capitalista ou a artesanal ou a socialista; por fim, é desejável que

as mulheres adquiram as qualidades ‘boas’ dos homens, como a racionalidade e outras. Certo, há as que afirmam que os homens apenas oprimem as mulheres, logo elas devem lutar contra isso, deixando de ser submissas, apostando em uma sociedade integralmente controlada pelas mulheres, pois essas têm qualidades superiores de cuidar da vida humana, enquanto os homens apenas fazem guerra.

O trabalho das professoras, as habilidades e os saberes que elas empregariam para enfrentar suas situações de trabalho em sala de aula, entre os quais aqueles relacionados aos afazeres domésticos e à maternagem estão intimamente ligados à representação do cuidar dos alunos, originando uma depreciação do trabalho do professor. O cuidar predomina, neste caso, sobre o ensinar.

A noção de vocação/dom é uma outra representação social da profissão docente. O sacerdócio, o caráter missionário, a vocação do professor foram estimulados e, de certa forma, resgatados através da propriedade do uso das ditas “habilidades femininas” para o exercício do magistério. O trabalho docente envolve a abnegação e é necessário que se tenha dom para realizá-lo. A intelectualidade e a formação não são importantes para o exercício da docência.

Não se pode tratar as questões próprias da educação sem considerar que ela se faz em situações psicossociais bem determinadas, em particular, pelo predomínio de mulheres no ensino (dada a relevância dos estudos a respeito do que se diz ser característico do feminino).

O desprestígio social da profissão se expressa no lugar que os conhecimentos do professor têm na formação do aluno, há uma desvalorização social do professor pelos membros da sociedade. Os professores eram vistos como figuras literárias e científicas que se tornavam referências para as demais. A representação social de que existe um desprestígio da profissão docente manifesta-se tanto nas condições de trabalho e no tratamento que recebe por parte dos alunos, do governo e da sociedade. O professor é visto como um técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados sem formação adequada para o exercício profissional.

Existem duas representações sociais dos professores sobre a profissão, segundo Alves-Mazzotti *et al* (2004): (1) os docentes do primeiro segmento do ensino

fundamental constroem a identidade do ser professor associada à noção de dedicação aos alunos e à profissão; e (2) os professores do segundo segmento identificam-se com a disciplina que lecionam ou com outros professores das mesmas disciplinas, tendo de lutar constantemente com as dificuldades entre eles e seus alunos.

O professor do primeiro segmento é generalista, precisa dominar todas as disciplinas. A ausência de formação pressupõe, naturalmente, a inexistência de um conjunto específico de conhecimentos merecedor de aprendizagem; quando muito, a especificidade residiria na disciplina que se ensinasse, o que só ocorre no caso dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Se considerarmos a questão profissional, estes professores são mais profissionais do que os generalistas. Os diferentes grupos de professores são hierarquizados em função da disciplina que lecionam, ou seja, algumas têm maior relevância no currículo e na formação do aluno.

O capítulo III constitui-se da nossa pesquisa empírica, que buscou localizar os líderes profissionais com os quais faríamos grupos focais para apreendermos a representação social da profissão docente. Optamos por não realizar os grupos focais, ao analisarmos a literatura sobre profissão docente, e constatarmos que tudo o que vem sendo escrito são representações sociais da docência enquanto profissão, estes autores, afirmam a existência de uma profissão, chegando a defini-la e caracterizá-la, ao passo que, para a Sociologia das Profissões, a docência, não atende aos critérios de uma profissão. Analisamos a inexistência dos líderes de opinião na docência.

Em função da dispersão apresentada nos resultados, concluímos que o professor fica centrado no próprio grupo, conserva-se em seus grupos imediatos, não reconhece outros para além daqueles. Constatamos que, embora tendamos a pensar os grupos profissionais como a união de colegas partilhando valores comuns e homogêneos, a vivência nas profissões é marcada pelo embate entre conteúdos distintos pela definição da ideologia dominante no grupo. Essas tensões e composições dão a liga interna e delimitam a fronteira externa, consolidando as redes de sociabilidade entre eles.

O trabalho docente realiza-se em unidades (escolas) que possibilitam maior ou menor identidade dos membros da equipe pedagógica. Proporcionalmente quanto

maior a unidade psicossocial do grupo/equipe maior identificação dos trabalhadores docente com o trabalho naquela unidade (um truísmo, por certo, pois o característico de um grupo é exatamente a tal unidade ou identificação entre seus membros, o que constitui um grupo social e não nominal). O inverso é a existência de um grupo nominal (denomina-se equipe de trabalhadores docente), logo com baixa ou nenhuma identidade grupal. Teríamos, assim, um contínuo de maior para menor grau de coesão grupal. A identidade dos professores variaria, conforme a hipótese acima, segundo o modo de operar das equipes docentes.

A coesão é um fator determinante para o sucesso de qualquer atividade exercida pelos indivíduos integrantes de um grupo, de forma que um grupo coeso tem mais chances de manter-se unido, com possibilidades de êxito e sentimento de pertença. Um grupo é diferenciado de outros devido à coesão, pois quanto maior a coesão maior será a comunicação existente entre seus membros, a produtividade e a satisfação influenciando diretamente no fenômeno da liderança.

Os atores sociais adotam uma identidade pessoal e que também constroem uma identidade grupal que reflete sua pertença aos vários grupos aos quais crêm pertencer. A identidade grupal é uma parte do autoconceito do indivíduo, através dela as pessoas percebem a si mesmas e ao mundo que as rodeia, de onde deriva seu conhecimento, sua pertença a um grupo ou grupos sociais, e unidos ao valor e significado emocional desta pertença. A identificação das pessoas com determinado grupo afeta a forma como lidam com a pertença a ele; determinando as relações grupais, no caso dos professores, em relação à profissão, constatamos que a identidade grupal se estabelece através dos grupos nominais e não de pertença numa perspectiva psicossociológica em função da coesão apresentada na pesquisa.

Concluimos que ocorreu o fenômeno da descentração da docência e, conseqüentemente, do grupo de professores, o que impede que haja uma profissão, caracterizando um significado posto pela instabilidade dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constituindo o que se tem dito ser a "crise de identidade" para o indivíduo/professor.

Nessa perspectiva, foi possível constatar que o professor não se vê como um profissional, mas como participante de um grupo de pessoas com as quais interage,

estabelecendo uma série de outras relações, como, por exemplo: de amizade, familiar, com poucos vínculos (em função da rotatividade de escolas nas quais trabalha), com a disciplina que leciona, com o colega da mesma série. Considerando que os professores tendem a buscar a identificação com seus pares nas escolas, com vistas a funcionarem como um grupo social de amizade ou colegas, uma vez que a profissão não tem contornos nítidos, mesmo quando se trata do "ensino de... Português, Matemática ou outra disciplina". Nesse caso, os professores tendem a buscar a identidade intra grupo imediato, não no extenso dos professores.

Tais questões corroboram com o Apêndice 2 (p.87), quando, ao apresentarmos os resultados da pesquisa a um grupo de professores (que são orientadores educacionais e pedagógicos — alguns pedagogos, outros professores), em uma reunião que abordava o tema: “Orientação Educacional: Mediação das Relações e da Mudança na Escola”, texto que aborda a profissão do orientador educacional e sua prática. Ao afirmarmos a inexistência de líderes de opinião, de pessoas reconhecidas pelo grupo (conforme outras profissões: Medicina, Engenharia, Direito), e, conseqüentemente, que não haveria a profissão docente, já que, segundo a Sociologia das Profissões, um dos critérios para a existência de uma profissão é a existência de líderes profissionais. Os resultados do questionário permitiram constatar que, devido à dispersão em relação ao tema liderança e que, ao desagregarmos os dados, observamos que as indicações ocorreram no âmbito de cada unidade escolar, assim como há muitos casos em que aquelas se fazem para fora de suas unidades. Inclusive alguns professores distanciaram-se do proposto, indicando como referência, docentes com os quais têm contato no seu local de trabalho, como professores universitários, colegas de outros municípios, explicadoras e alguns professores aposentados.

Nesse caso, pode-se dizer que há a profissão? Não. Mas isso é insuficiente, pois pode ser uma contingência, um acidente, embora tenhamos feito uma pesquisa que atingiu quase que o grupo total de professores da cidade. O que a levou a tratar do núcleo argumentativo da caracterização de profissão: um conhecimento confiável próprio.

Centrar o exame das características do trabalho docente pode mostrar que: (a) a atividade é fundamentalmente isolada, um professor e um grupo de alunos; (b) tal

"isolamento" na atividade produz a ação societária ou grupal centrada na manutenção de relações sociais cordiais (mas, nem sempre, é claro) entre docentes da mesma unidade escolar; (c) os docentes que trabalham em diversas escolas, dando aulas em horários convenientes para si ou para a unidade escolar, tendem a ter uma relação social menos centrada em cada uma delas, dependendo tanto do tempo em que permanece em uma quanto de outras relações extra-escolares (de amizade, por exemplo); (d) os professores de alguma disciplina tendem a buscar outros que ensinam a mesma disciplina.

Para o trabalho dos professores, o referencial da Psicologia (Liderança) e da Sociologia das Profissões é pouco explorado, especialmente no que se refere à profissionalidade docente, de seu modo de ser e estar na profissão, mas que se mostrou muito oportuno e que, sem dúvida, deu expressão própria à nossa dissertação. Fez desta pesquisa, especialmente para nós, algo relevante, empreendedor, instigante.

No capítulo IV, concluímos que o explícito apelo ao estudo científico — inicialmente focado na Psicologia e na Sociologia da Criança — esteve na origem daquilo que passou a constituir um corpo específico de saberes do professor: a Ciência da Educação. Em Educação existe uma grande dispersão epistemológica, devido a uma série de racionalidades em disputa, não havendo controle de métodos e técnicas, conhecimentos confiáveis, o que se reflete na formação de professores. Isto porque não há uma Ciência da Educação, mas diversas ciências que tratam da educação, cada qual fazendo seus recortes, não constituindo um saber comum e confiável.

Se não existe uma Ciência da Educação, quem é responsável pela formação do professor? Existem pressupostos epistemológicos ou uma série de Ciências que apresentam conteúdos e conceitos estanques e descontextualizados?

A profissão docente, que já teve seus “tempos áureos” (que também é mais uma representação social, de um passado glorioso), inclusive com uma formação que embasava a prática do professor, atualmente está situada entre uma série de conflitos e disputas, o que nos remete a uma crise de identidade do professor e ao aumento da sensação de desamparo, derivadas das condições de trabalho inadequadas, abandono do magistério e burnout.

Podemos ilustrar tais questões, metaforicamente, pela imagem das ondas na beira da praia, que se afastam e aproximam, e que, nos períodos de calma, trazem

“tesouros e preciosidades” do fundo do mar, mas que também podem arrastar a terra e a areia para o mar ou até mesmo derrubar o banhista desprevenido e descuidado. Considerando esta metáfora sobre a profissão docente como elemento de compreensão, manteremos a pergunta sobre o significado de ser docente e suas questões profissionais, sem desconsiderar o caráter psicossocial da profissão. E, assim também é com as representações sociais dos professores e dos demais indivíduos sobre os docentes e sua profissão; necessitam de um movimento de ir e vir, pois a sua transformação e autorregulação não ocorre imediatamente, precisando do seu tempo adequado e propício.

Se não há conhecimento profissional próprio, se as pessoas não reconhecem lideranças profissionais, se as explicadoras são reconhecidas como professoras, então a função docente é reconhecida pelo grupo imediato dos professores e alunos e da sociedade, por meio de leis. De fato, é um trabalho instituído por lei, requerido para fazer frente a outra imposição legal: a obrigatoriedade da escolarização.

Então, quais as representações sociais? As encontradas na bibliografia utilizada e na legislação, pois a educação escolar obrigatória é a expressão de uma concepção de vida social moderna, uma ideologia que comporta representações sociais as mais diversas. E aqui teríamos de recomeçar a pesquisa, o que esperamos que outros ou nós mesmos o façamos; agora, considerando que grande parte da literatura a respeito do tema é constituída por representações sociais que instituem objetos sob o nome coletivo trabalho docente ou trabalho do professor. Como já dissemos, são representações sociais, por serem predominantemente sustentadas nos valores, no que se considera desejável ou preferível, pelo que subordinam os conceitos como o de profissão, originário da Sociologia das Profissões, por exemplo.

Com a conclusão deste trabalho e com a interlocução constante com os trabalhos realizados sobre a temática e a coleta, organização e análise dos dados que contribuíram para chegarmos aos resultados aqui anunciados, sugerimos que esta dissertação incite algumas perspectivas de investigação, que se seguem a seguir, podendo ter como eixo alguns caminhos: (1) desenvolver pesquisas com os grupos de professores que indicaram colegas da instituição em que trabalham, comparando-os com os que indicaram outras pessoas fora de suas instituições; (2) implementar uma pesquisa a respeito do feminino na escola, podendo se comparar o primeiro com o

segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio, bem como nos cursos de formação de professores; (3) rever integralmente a literatura a respeito da profissão, ampliando esta dissertação, pois nos parece que também nela opera o recurso da dissociação de noção (instituição do real pela comparação entre o termo I e o termo II, os pares filosóficos propostos por Perelman e Olbrechts-Tyteca), em que a profissão é oposta ao trabalho assalariado, do proletariado, o que se assemelha à caracterização aristotélica; (4) analisar o currículo e o que se ensina nos cursos de formação de professores, a partir das representações que os professores apresentam a respeito da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela; MELO, Márcia M.O. Pedagogia e Faculdades de Educação: Vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação e Sociedade*, São Paulo, out. 2005, vol.26, n.92, p.959-982.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p.60 a 78, jan/mar, 1994, Reprint 2005.
- . *et al.* Os sentidos de ser professor. Rio de Janeiro: *Educação e Cultura Contemporânea*, v.1, n.1 (jan./jun. 2004), p.61-74.
- . Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D.C. E CAMPOS, P.H.F. (Orgs). *Representações sociais, uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- . Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p. 14-23, fev. 1988.
- . Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 60, fev. 1987. pp. 3-14.
- ANDRADE, C; D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. *Revista Brasileira de Pós- Graduação*, v. 1, n. 2, p. 81-96, nov. 2004.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre, imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- . *Mestre, Educador, Trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte: UFMG, 1985.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*. Campinas, SP, v.117, p.127 - 147, 2002.
- AZEVEDO, C. da S. Liderança e processos intersubjetivos em organizações públicas de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva* vol. 7, n. 2, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 28 janeiro de 2007.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARROS, C.L.S. Identidades docentes. A profissão professor em questão. In: *Prática Escolar e Diferença*. Rio de Janeiro, Arquimedes Edições, 2007.

BASSO, I. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, vol.19, n. 44, p.19-32, abr. 1998.

BITES, M. F. de S. C. A dispersão no trabalho docente: uma leitura preliminar do fenômeno. [2002]. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm>> Acesso em 25 de março de 2007.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 janeiro 2007.

BRIDGES, W. Guiando a organização distribuída. In HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M. & SOMERVILLE, I. (eds.). *Liderança para o século XXI*. São Paulo: Futura, 2000.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p. 4-13, fev. 1988.

BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia P. de & SOUZA, M. Cecília C. C. de. *1º Seminário de Docência, Memória e Gênero- GEDOMGE- FEUSP*. São Paulo. Plêiade, 1997.

_____. *Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores*. São Paulo: Escrituras, 2003.

CANAU, V. M. F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANAU V. M. F. (org.) *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANEN, A. ; XAVIER, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, jul./set. v. 13, n. 48, 2005.

CASTRO, M. de. Representações sociais sobre a profissão docente. In: Representações sociais: Questões Metodológicas. *Revista de Ciência Humanas*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis: Editora da UFSC, n.6. (Série Especial Temática), 2002.

CARVALHO, M. P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*. n. 2, p. 77-84, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996.

_____. Vozes masculinas numa profissão feminina. *Revista de Estudos Feministas*. Rio de Janeiro: v. 3, n.2, p.406-422, 1995.

_____. *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CONTI, C. L. Aparecido. *Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira*. 2003. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CUNHA, C. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus Editora, 1992.

CUNHA, M.V.da. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004

DIAS, R. E. & LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e sociedade*, Campinas, dez. 2003, v. 24, n. 85.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo, Ed. Martin Claret, 2002.

FARR, R. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

ETZIONI, A. *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*". New York: The Free Press, 1969.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em representações sociais*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M.A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 abril de 2007.

FERREIRA, R. *Entre o sagrado e o profano: O lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª ed. 1999.

FLANAGAN, J. C. A técnica do incidente crítico. *Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada*, v. 25, n. 2, p. 99-141, 1973.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, set. 2002, vol.23, n. 80, p.136-167.

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, São Paulo, dez. 1999, vol.20, n. 68, p.17-43.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e sociedade*, Campinas, dez. 2003, v. 24, n. 85.

FULLAT, O. *Filosofia da Educação*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, 2003.

GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 1975.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.3-21, 1991.

_____. *Processo de Trabalho Docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais 1994. (Dissertação de Mestrado).

IMBERNÓN, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. In: SILVA, E. Paganini. *A profissionalização docente: Identidade e Crise*. 2006. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A & JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Textos em Representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KATZ, E. e LAZARFELD, P. F. *Personal influence: the part played by people in the flow of mass communications*. New York: Free Press, 1964.

KAUFMAN, A. *Teatro Pedagógico – bastidores da iniciação médica*. São Paulo: Ágora, 1992.

KREUTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.3, p.12-16, jun. 1986.

KRÜGER, H. *Introdução à Psicologia Social*. São Paulo: EPU, 1986.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, Campinas, abr. 2001, vol.22, n.74.

_____. Profissão docente: Uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul/ago 2001, n. 17.

LEMOSSE, M. Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais. In: NETO-MENDES, António. *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999. Disponível em: <http://www2.dce.ua.pt/caipi/apoioaulas/SE_profissionalizacao/pdf>. Acesso em 12 de abril de 2007.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul/ago 2004, n. 26.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.2, p.31-39, jul/dez. 1989.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LÜDKE, M; & BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 maio de 2005.

MADEIRA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 171, p. 129-144, 1991.

_____. Representações sociais e educação: Importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A.S.P. *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária/ Autor Associado, 2001.

MATTOS, B. A. de. Escola e ‘explicadoras’ na Nova Holanda: considerações etnográficas sobre uma curiosa e instigante relação de complementaridade. VII RAM - UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2007 - GT 25 Ciudadanía, exclusión y diversidad sociocultural: niños y jóvenes en contextos de socialización. Disponível em: <<http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php>>. Acesso em: 25 de março de 2007.

MATTOS, L. O. N. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.88, n.218, jan/abr.2007.

MARX, Karl. *O capital - Crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Difel, 1985. v.1.

MAZZOTTI, Tarso, B. *Educação como tecnologia: ensaio sobre as transformações do trabalho docente*. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 1979.

_____. Ciências da Educação em questão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 539-550, set./dez. 2006.

_____. Formação de professores, suas representações sociais em um litígio. Projeto de Pesquisa, 2006.

MAZZOTTI, T. & OLIVEIRA, R.J. Ciências da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MELLO, G. N. de . Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, jan./mar. 2000, v.14, n. 1.

MENDES. R.F. *A profissionalização do jornalismo no Brasil*. Sala de Prensa. Abril 1999. Ano II, Vol. 2. Disponível em: <<http://www.saladeprensa.org/art>>. Acesso em: 14 de outubro de 2007.

MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento Interpessoal: Treinamento em grupo- 9ª edição-* Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MOSCOVICI , S. O fenômeno das representações sociais. In: *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Das representações coletivas às representações individuais. In: JODELET, D. (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P. U. F, 1976.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

_____. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NUNES, C. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, vol.7, n.2, Set/Fev. 2003.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 maio de 2005.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERRENOUD, P. Ensinar a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas. In: *Práticas pedagógicas profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Trad. de Helena Faria, Helena Tapada, Maria Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação, USP*, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996.

_____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PUCCI, B., OLIVEIRA, N.R. de e SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº.4, 1991, pp. 91-108.

REBOUL, O. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIZZINI, I., CASTRO, M.R. & SARTOR, C.D. *Pesquisando... Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1999.

ROBBINS, Stephen. *Comportamento Organizacional*. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

RODRIGUES, M. de L.- *Sociologia das Profissões*. Celta, Portugal (Oeiras), 1997.

SÁ, C. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In M. SPINK. *O Conhecimento no Cotidiano: as Representações sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

SAMPAIO, M. M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 maio de 2005.

SANTOS, A. R de J.; LUPORINI, T. J. Uma reflexão sobre a feminização no magistério *Revista de Ciências Humanas e Educação*., Londrina, v. 4, n. 1, p. 17-23, jun. 2003.

SANTOS, C. M. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. *Trabalho e Educação*, n. 4, Revista do NETE: UFMG, ago/dez/1998.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais de educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, São Paulo, dez. 1999, vol. 68, p.220-238.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação e Realidade*, v.20(2), 1995.

_____. Gênero: *Uma categoria útil para análise histórica*. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1991.

SERBENA, C.A. Representação social do professor na década de 90. *Revista Eletrônica de Psicologia*, Curitiba n. 01, Out. 2002. Disponível em: [http://www. utp.br/psico.utp.online](http://www.utp.br/psico.utp.online). Acesso em 20 de abril de 2006.

SERRÃO, M.I.B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SFORNI, M. S. F. A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX. In: *Seminário Docência, Memória e Gênero*, GEDOMGE. São Paulo: FEUSP, Plêiade, 1997.

SILVA, E. Paganini. *A profissionalização docente: Identidade e Crise*. 2006. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

SILVA, E. M da. As relações de gênero no magistério: a imagem da feminização. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1997. In SANTOS, A. R. de J.; LUPORINI, T. J. Uma reflexão sobre a feminização do magistério. *UNOPAR Científica: Ciências Humanas e da Educação*, Londrina, vol.4, n.1, jun, 2003.

SILVA, Flávio Caetano da. Gênero, memória e Formação de Professores do Ensino Fundamental. *DIALÓGICA – Revista Acadêmica Digital dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social*. Faculdade de Americana. Americana, São Paulo, ano 1, n. 1, jan./jul., 2005.

SILVA, M. Metáforas e Entrelinhas da Profissão Docente. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SMIRCICH, L.; MORGAN, G. Liderança: a administração do sentido. In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1997. p.205-230.

SORJ, Bila. Sociologia e trabalho: mutações, encontros e desencontros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, jun. 2000, vol.15, n.43, p.25-34.

SOUSA, J. M.. Professor: uma Profissão? O papel da instituição formadora. Portugal. *Tribuna da Madeira*. Educação, 2001.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, vol. 9, Jul./Set. 1993.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A & JOVCHELOVITCH, S. (org). *Textos em Representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M & LESSARD. C. *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro, Vozes: 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Profissão e ocupação técnica. Declaração de voto. Documenta. Rio de Janeiro, n.20, nov. 1963. p.11-12. Disponível em: <<http://www.prosig.br/anisioteixeira/fran/artigos/tecnica.html>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2007.

VASCONCELOS, C. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, 7a ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VILLELA, H.O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WENZEL, R. L. *Professor: Agente da educação?* Campinas, SP: Papyrus, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

FORMULÁRIO PARA LOCALIZAÇÃO DOS LÍDERES DE OPINIÃO

Realizado para localizar as lideranças profissionais entre os professores da Educação Infantil ao Ensino Médio

Professoras(es) mais conhecidos por seus saberes em educação no Município de Queimados (RJ) Pesquisa de opinião										
<p>Indique, abaixo, qual colega você consulta quando precisa resolver algum problema ou dúvida a respeito de ensino ou educação.</p> <p>Os mais indicados serão entrevistados para levantarmos os principais problemas educacionais no Município de Queimados. Você não será identificado(a).</p> <p>Muitíssimo obrigada Carmen Lúcia Souza Barros (Mestranda em Educação, Universidade Estácio de Sá)</p>										
Por favor, grafe em letras de imprensa maiúsculas.										
Nome do(a) Professor(a)										
Escola onde ele(a) atualmente trabalha ou outra indicação que permita localizar a pessoa indicada										
Sobre você (por favor, assinale na coluna pertinente)										
Sexo		Idade		< 25	Atualmente você trabalha em escola		Há quanto tempo você atua no magistério?		1-5 anos	
Fem.				25-35	Municipal				6-12 anos	
Masc.				35-45	Estadual				13-19 anos	
				> 45	Particular				Mais de 20	

APÊNDICE 2

REGISTRO DA REUNIÃO DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA: ORIENTADORES EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICOS

Reunião realizada no dia 11 de abril de 2007

O grupo de estudo sobre a temática Orientação Educacional: Mediação das Relações e da Mudança na Escola reuniu cerca de 45 orientadores educacionais e pedagógicos da rede municipal de ensino da cidade de Queimados. Reunião que teve por objetivo trabalhar temas pertinentes ao trabalho da equipe técnico pedagógica-composta, na sua maioria, por pedagogos e professores das 27 escolas municipais. Os membros das equipes de cinco escolas foram separados previamente para apresentar a proposta de trabalho do autor.

Em um dado momento da reunião, quando se questionava sobre o papel do pedagogo/orientador educacional na escola, foi apresentado, pela orientadora que conduzia o trabalho, baseando-se num texto de Celso Vasconcelos, contendo a seguinte afirmativa explicitada pelo autor sobre o papel do orientador:

Nos últimos anos, podemos dizer que estamos vivendo uma nova onda de desmonte da educação escolar, que vem sobrepor a outras já existentes, das quais o achatamento salarial e a degradação geral das condições de trabalho são manifestações concretas. Em função de alguns fatores como a baixa procura pelos cursos de formação de professores e a conseqüente facilidade para passar nos vestibulares de licenciatura ou pedagogia, e a disponibilidade de postos de trabalho para professores, como conseqüência do aumento expressivo das redes de ensino, temos tido um número cada vez maior de professores que estão a lecionar sem terem uma opção radical pela profissão! Se isto é grave em qualquer profissional, no magistério, é seríssimo, uma vez que, como sabemos, a pessoa do professor entra substancialmente no trabalho formativo. Além dito, se já é difícil enfrentar as agruras da função tendo uma opção consciente, imaginem entrando em sala de aula 'de pára-quadras' ou numa situação de (pseudo-imaginária) provisoriedade.... (VASCONCELOS, 2006, p.75)

Os participantes destacaram a lacuna entre os cursos de formação e a prática, já que as situações vivenciadas no cotidiano são diferentes do que se passa no interior dos cursos de formação de professores.

Face ao argumento apresentado por Vasconcelos e pelo grupo, que enfatizava o desprestígio profissional do professor e a crise de sua identidade, percebi

que parecia haver um consenso sobre a necessidade do resgate e legitimação dessa profissão, assim como do reconhecimento dos seus membros. Nesse momento, me posicionei sobre a questão da formação de professores, apresentando-me como participante na formação docente, já que sou professora dos Cursos Normal, Pedagogia e Licenciaturas. Questionei sobre a formação dessas pessoas que buscam **ser professor** (grifo nosso). Para o grupo, enfatizei como a profissão docente vem sendo discutida no cenário acadêmico e quais são as implicações desses discursos sobre a profissão docente. Ao falar sobre o prestígio profissional do professor e reconhecimento de sua profissão nas décadas de 40 e 50, o auditório não demonstrou qualquer resposta adversa, arruindo a idéia de uma representação social da docência, os “anos dourados da educação”. Os professores demonstraram compreender meu posicionamento, sem qualquer tipo de reação.

Dando prosseguimento à temática, apresentei o resultado de minha pesquisa de Mestrado que, através de um questionário, fizemos a pergunta: “qual colega você consulta quando tem alguma problema a respeito de educação ou ensino?” e que, por conta disso, pudemos perceber que, de acordo com os critérios estabelecidos pela Sociologia das Profissões, não existe profissão docente. Nos resultados da pesquisa, a liderança apareceu como um fenômeno disperso, e não pudemos realizar a segunda etapa da pesquisa, que seria a realização de grupos focais com os líderes de opinião para que, em seguida, identificássemos as representações sociais dos professores acerca da profissão docente. Para ser considerada profissão, a docência precisaria ter lideranças, o que não ocorreu na pesquisa descrita, ou seja, pessoas reconhecidas e autorizadas pelo grupo para serem seus líderes e que tais pessoas estão autorizadas pelo grupo a representá-lo. Percebemos que houve uma grande dispersão e que os professores não tinham referências e que as indicações ocorreram de modo disperso e difuso. Ao levantar a hipótese de que não havia profissão, algumas pessoas começaram a argumentar que a profissão existe e que se não fosse profissão não teria sentido estarem ali.

A técnica de incidente crítico (TIC) é uma metodologia que consiste em um conjunto de procedimentos para a coleta de observações diretas do comportamento. Com tal técnica, pudemos obter fatos importantes relacionados ao indivíduo em situações definidas, neste caso, a profissão docente. Um incidente define-se como uma

atividade humana observável que é suficiente para permitir inferências sobre o desempenho de uma pessoa, contribuindo para o desempenho de uma atividade de forma significativa. Identificamos, nesse encontro de orientadores, os três elementos que compõem o incidente crítico (situação, comportamento e consequência). Segundo Flanagan (1973, p. 99) a Técnica do Incidente Crítico:

Facilita a utilização potencial na solução de problemas práticos e no desenvolvimento de amplos princípios psicológicos, delineando também procedimentos para a coleta de incidentes observados que apresentem significado especial e para o encontro de critérios sistematicamente definidos.

Alguns orientadores, que são todos professores, diziam que era profissão, mobilizando-os afetivamente; as pessoas contrárias à minha afirmação falavam alto e tentavam incitar o grupo a segui-las. Parece ter havido uma mobilização mais na área pessoal do que do grupo, ou seja, como se mexesse no seu ego (parecendo-me um caráter bastante individualista). Outros orientadores concordavam com a pesquisa, embora não tenham se posicionado de modo verbal, apenas concordando com o balançar da cabeça, explicitando gestos contrários ao que os colegas argumentavam.

Os processos argumentativos dos professores demonstraram indignação e perplexidade, gerando discordância no grupo, alguns favoráveis ao resultado da pesquisa e outros contra, sustentando que a docência consolida-se enquanto profissão, de forma imperativa.

Uma das orientadoras educacionais (que estava bem próxima a mim) enfatizou que a pesquisa tenha sido tendenciosa, ou seja, comprovar o que queríamos que aparecesse.

Expliquei que a pergunta em questão na pesquisa não dizia que a indicação deveria ser dentro do próprio grupo: “Qual colega você indica quando precisa resolver algum problema a respeito de educação ou ensino?”

Percebi que, ao ser apresentada a pesquisa, os professores mobilizaram-se, por não conseguirem pensar na possibilidade de que a docência não se consolide enquanto profissão.

Ao término do encontro, um professor/orientador enfatizou que o grupo é forte na profissão docente e que existem líderes e coesão, porque, senão, a escola não existiria. Percebi que este foi o único que, ao se posicionar, sendo um orador autorizado por seu grupo, mesmo ao estar apresentando um outro tema, retomou a discussão

apresentada no início do trabalho sobre profissão, demonstrando necessidade de reafirmar o caráter profissional da docência.