

2 Construção de um objeto de pesquisa

Eu entrego a Deus

Gonzaguinha

Eu entrego a Deus,
O panaca que taca tanta água no meu leite,
Não há quem aceite.
Eu entrego ao Divino,
O cretino que me mata na fila do feijão,
Não tem condição.
Eu entrego ao Senhor,
O doutor que deu fim ao meu dinheiro,
O ano inteiro.
Só não entrego ao diabo,
Pois desconfio que o diabo
É o diabo do patrão.

Uma das principais conclusões a que cheguei na dissertação de mestrado foi o estreito vínculo existente entre o estabelecimento de ensino e o professor. A escola, como mostravam os dados, persistia praticamente como único local onde o professor era visto e tratado como “profissional”. De fato, na maioria das escolas do Brasil, com algumas variantes, dependendo da região, ainda se exige alguma qualificação para lecionar em estabelecimento de ensino autorizado. A escola é o local onde a exigência legal para o exercício do magistério é fiscalizada. Fora dela, qualquer pessoa pode “dar aulas”, ficando a impressão de que fora da escola praticamente não se pode falar em “profissão” docente. Dito de outra forma: o estabelecimento escolar tem um papel fundamental na construção da identidade profissional dos professores.

A pesquisa do mestrado tratou de investigar o projeto de formação continuada de uma escola que tinha uma identidade narrativa institucional clara e diferenciada. Depois da defesa da dissertação tive a oportunidade de apresentar os resultados em vários eventos. Estimo que, somando os participantes das diversas apresentações, consegui falar a mais de seiscentos professores, que levantaram muitas outras questões. Geralmente, depois de alguns comentários positivos sobre a importância da formação focada no projeto específico de cada escola, questionavam as conseqüências de um projeto deste tipo na vida profissional de professores que trabalham em muitas escolas. Como poderia o professor trabalhar

em contextos que, teoricamente, tenderiam a se diferenciar cada vez mais sem perder a sua integridade pessoal?

Quando o assunto é o professor que leciona em diversos colégios ao mesmo tempo, chega-se à beira da caricatura. Encontramos, inclusive, um apelido para esse tipo de professor: “professor taxista”. Essa pecha, notadamente pejorativa, traz algumas características do taxista que, à primeira vista, parecem se encaixar no perfil do professor que se divide entre vários estabelecimentos. O taxista, o motorista, nem sempre pega seus passageiros no “ponto de taxi”. Mesmo tendo um ponto de referência, é comum um taxista tomar passageiros pelas ruas, onde só tem tempo de encostar o carro na calçada e já está seguindo em frente. O taxista praticamente não se relaciona com seus passageiros. Pode entabular alguma conversa, mas quase sempre tais diálogos não passam de amenidades.

A comparação procede? O professor que se desloca de uma escola para outra pode ser chamado de “taxista”? Como ele se relaciona com cada escola? Seus alunos são “passageiros”?

Questões como estas me levaram a investigar melhor esta condição de docência. Por seu sentido pejorativo, nunca me senti à vontade com o termo “professor taxista”, apesar de utilizar a expressão como um atalho para explicar o meu objeto de estudo. Quando fui atrás dos possíveis sujeitos da pesquisa, era o termo que mais rapidamente colocava o interlocutor no contexto de minhas intenções. O termo parece ser amplamente conhecido. Uma busca na internet, inclusive, mostra que ele vem sendo empregado até em revistas de divulgação científica, de universidades de renome nacional, sem qualquer preocupação com os aspectos mais depreciativos do uso do termo. Até o momento, não encontrei nenhum termo técnico já consagrado para designá-los. O fenômeno chama-se itinerância. Do fenômeno, retirei o termo itinerante, já empregado em alguns lugares, em outros sentidos, que passo a adotar para falar de professores que trabalham em várias escolas.

2.1

Da itinerância aos itinerantes

Sampaio e Marin (2004) ilustram, com dados colhidos em diversas regiões, as grandes transformações sofridas no sistema educacional brasileiro na

segunda metade do século XX. Em relação ao número de alunos, o Brasil passou de 3,3 milhões a 31 milhões, apenas no ensino fundamental, entre 1945 e 1994. Já as funções docentes, tomando um período de tempo um pouco menor, passaram de 280 mil em 1960 a 1.377.665 em 1994. O número de professores não cresceu no mesmo ritmo, mesmo com medidas pouco confiáveis, segundo as autoras, que permitiram qualificações precárias, autorizações provisórias para lecionar e certificações restritas aos conteúdos disciplinares. Para suprir a necessidade de docentes, os professores passaram a assumir mais de uma função. Isso trouxe duas características marcantes para o magistério atual: a rotatividade, que leva o professor a trabalhar em diferentes escolas durante a sua carreira, e a itinerância, que o leva a deslocar-se a vários estabelecimentos de ensino concomitantemente.

Pela experiência de muitos anos de trabalho na escola básica, e com professores de diferentes idades e vínculos empregatícios, vejo que a rotatividade, apesar de atingir um grande número de professores, é mais intensa no início da carreira. Com o tempo, a maioria dos professores tende a se estabilizar numa escola. Ela é mais perceptível no setor público em duas situações bastante específicas. No primeiro caso, quando o professor é aprovado em concurso. Como as vagas disponíveis estão em escolas que ficam em zonas periféricas ou de difícil acesso, o professor assume o cargo nessa precariedade e imediatamente entra com pedido de “remoção” para outra escola mais próxima ou em melhores condições. No caso do município de Rio de Janeiro, atualmente, o professor recém concursado toma posse e fica lotado provisoriamente numa escola, podendo ser movido se um professor mais antigo desejar a vaga que ocupa naquela escola. Esse período probatório e de instabilidade pode durar de três a cinco anos. Uma segunda situação que leva à rotatividade de professores se percebe, de modo especial, na esfera Federal, aqui no Rio de Janeiro representada pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pelo Colégio Pedro II. Como não tem havido concursos públicos suficientes para o preenchimento das vagas, o poder público usa do expediente da contratação por tempo limitado, por um período de dois anos, que é o tempo máximo que um professor sem concurso público tem permanecido nessas escolas recentemente.

Fora dessas duas situações, ficaria muito difícil isolar a variável rotatividade. Nas escolas particulares, não é possível perceber um padrão, a não ser daqueles professores que, em início de carreira, ao modo dos recém

concursados do setor público, seguem em busca de melhores escolas à medida que conseguem mostrar sua competência profissional. Em todos os casos, no entanto, um estudo mais aprofundado poderia descobrir na rotatividade docente algumas contribuições importantes para o estudo do trabalho docente. No meu caso, optei por considerar apenas a itinerância.

O professor que está em situação de itinerância, trabalhando em duas ou mais escolas concomitantemente, passei a chamar de itinerante. O termo já vem sendo utilizado, mas em sentidos mais restritos.

No “*Thesaurus Brasileiro da Educação*” o conceito de professor itinerante é restrito: “professor especializado que se desloca, periodicamente, para prestar atendimento educativo a excepcionais em hospitais, no lar ou em comunidades carentes de recursos humanos especializados” (INEP: 2007). Várias redes públicas de educação têm em seus quadros professores atuando exatamente nessas circunstâncias, desenvolvendo atividades relacionadas à educação especial ou inclusiva.

Na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre o professor itinerante vai um pouco além da educação especial propriamente dita, apesar de manter estreita ligação com uma perspectiva inclusiva. Ali professor itinerante é aquele que circula por várias séries ou ciclos ajudando o professor de referência a planejar as atividades pedagógicas. Pode até substituir o professor da turma, mas o objetivo principal do seu trabalho vai além da eventual substituição, procurando oferecer um olhar diferente sobre os alunos, visto que conhece distintos grupos dentro da escola.

O que proponho é generalizar ainda mais a aplicação do termo para indicar todo e qualquer professor que esteja trabalhando em mais de uma escola, pois esses professores multi-institucionais são exatamente o que o termo quer significar como substantivação do fenômeno da itinerância.

2.2 Pertinência do estudo

A itinerância dos professores é um problema atual para o debate educacional, pois põe em cena tanto a identidade das escolas quanto o perfil docente, num jogo de dupla determinação. De um lado, a instituição, que procura

conformar cada vez mais o trabalho dos docentes aos seus objetivos organizacionais, e, de outro, o professor, que tenta preservar-se como pessoa e “profissional” frente às exigências de flexibilização a que, muitas vezes, se vê obrigado a ceder para preservar o seu emprego. O fenômeno da itinerância é antigo, mas o seu acompanhamento estatístico é relativamente recente e o seu estudo é praticamente inexistente.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vem procurando, desde o início da década de 1990, revelar um perfil do magistério brasileiro a partir do Censo Escolar. Sinopses estatísticas são disponibilizadas ao público em geral desde então, sendo anuais a partir de 1996. Tal acompanhamento evidencia que a itinerância é um fenômeno mais comum a partir da 5ª série em diante. A dupla regência acontece também nas séries iniciais. Mas, dado o regime de trabalho em que uma função de regência costuma equivaler de 20 a 25 horas semanais, fica praticamente impossível encontrarmos professores do primeiro segmento trabalhando concomitantemente em mais de duas escolas. A partir da 5ª série ou 6º ano, de acordo com a nova nomenclatura de distribuição das séries para o ensino fundamental de 9 anos, entram em cena os professores especialistas em determinadas disciplinas. O regime de trabalho a partir desse segundo segmento é bem diferente daquele das séries iniciais, sendo marcado por contratos de carga horária relativamente baixa, o que favorece o acúmulo de funções docentes por cada professor.

Função docente é termo que precisa ser esclarecido, pois tem gerado muitos equívocos de interpretação das estatísticas oficiais, especialmente quando lidas por estrangeiros, que são levados a concluir que o número de funções docentes seja o mesmo que o número de professores. O próprio INEP modificou radicalmente o censo escolar a partir de 2007 para, entre outras coisas, chegar a estabelecer correlações mais reais entre as funções docentes e a quantidade de professores em atividade no país. Até hoje o censo escolar, que coleta suas informações em cada escola, só se preocupava em levantar a quantidade de professores atuando em cada nível de ensino. Daí a origem da maioria dos equívocos, pois dentro de uma mesma escola o mesmo professor pode atuar em mais de um nível. Tampouco a itinerância era captada por esta metodologia.

Somente depois de 18 anos de *Censo Escolar* é que o fenômeno da itinerância passou a ser mensurado, com a ampliação das bases de dados,

chegando a cada aluno e professor individualizados. O novo censo encontrou resistências por todo o Brasil, pois passou a indexar os professores pelo seu CPF (Cadastro de Pessoa Física). Pela individualização dos professores, o censo de 2007, que até o presente momento ainda não possui nenhum dado consolidado, pretende estabelecer o acúmulo de funções docentes por professor, seja por níveis de ensino, seja por escolas. Apesar da resistência de alguns segmentos da educação, porquanto tal medida represente mais uma entre tantas formas de controle burocrático, tal indexação parece-me necessária para um conhecimento mais realista da profissão e do trabalho docente.

Alguns levantamentos dos professores itinerantes tem sido alcançado por outro *survey* do INEP, o *Censo dos Profissionais do Magistério da Escola Básica*. Em sua versão mais recente, de 2003 (INEP: 2006), aparecem 29,82% dos professores trabalhando em duas ou mais escolas, sendo 13,74% nas redes estaduais e 12,2% nas municipais. As escolas federais respondem por apenas 0,05% destes professores e as redes privadas por 3,83%. Estamos falando de quase um terço do professorado em situação de itinerância. Se levarmos em conta que nas séries iniciais a itinerância é mais reduzida, vê-se que os números absolutos, os percentuais e o impacto do fenômeno da itinerância são muito maiores a partir do segundo segmento do ensino fundamental. Maiores do que o *survey* do INEP tem apontado de forma generalizada.

Apesar dos dados apontarem para uma situação que há anos vem caracterizando o magistério no Brasil, surpreendeu-me o fato de não haver nenhuma publicação ou pesquisa específica sobre o assunto. Professor itinerante é um tema silenciado. Existem estudos sobre a identidade de professores que enfrentam realidades escolares diversas. O foco que proponho, no entanto, não está apenas na identidade do professor, mas também no próprio trabalho docente e suas conseqüências, para a vida pessoal e profissional, quando realizado em diferentes escolas.

O que busco com este estudo de professores itinerantes tem a ver com os sentidos do trabalho do professor. O termo sentido, que tenho encontrado quase sempre no plural, chegou a mim através de Antunes (2003), que o tomou de Lukács, por intermédio de Mészáros, e deve ser considerado a partir de uma visão em que o trabalho desempenha papel preponderante na formação da sociedade humana. Estando submetido aos interesses do capital, o trabalho passa a exercer

uma função desumanizadora, pois, por um processo de alienação da força de trabalho, cria-se um fosso entre o trabalho e a pessoa, levando à progressiva perda de sentido da própria vida.

Até este ponto chegam várias pesquisas sobre a precarização do trabalho docente. Um estudo sobre professores itinerantes, que, em tese, leva a discussão para a fronteira, pode revelar que quanto mais instituições o professor tiver mais negociações deverá fazer, devendo flexibilizar-se mais. Mas é possível, também, que a pesquisa traga à tona outras dimensões menos precarizantes, como alguns estudos em torno da condição docente têm revelado. Acredito que os resultados poderão contribuir para o avanço do conhecimento a realidade docente, entendida como condição, tanto em seu aspecto mais negativo, como imposição, como em sua dimensão mais positiva, como humanização. A itinerância é um indício de precarização do trabalho do professor, como mostram diversas pesquisas. Mas também não poderia significar maior liberdade em relação aos estabelecimentos de ensino e suas regulações?

2.3

Limites e possibilidades da itinerância

A itinerância põe em jogo as relações (ou sua ausência) entre as escolas e os professores que circulam entre elas.

Sob o ponto de vista da escola, é interessante estudar o professor itinerante porque a itinerância o faz transitar entre diferentes instituições e entre diferentes segmentos ou séries dentro de uma mesma instituição. Este fato não é nem positivo e nem negativo em si mesmo. Depende da qualidade dos vínculos, e se eles existem, entre os professores e suas escolas.

Para o trabalho docente, no outro lado do campo de jogo, percebo que a itinerância compreende uma gama razoavelmente complexa de questões. Dividindo o seu tempo e ânimo em diferentes escolas, estaria o professor itinerante mais vulnerável à precarização do trabalho que caracteriza a divisão social do trabalho no sistema produtivo dominante? Existiriam alguns indícios a indicar o caminho para a desfatalização do trabalho docente nas condições de itinerância?

A seguir, procurarei apresentar uma revisão da literatura que trata dos dois eixos condutores de minha investigação: o estabelecimento de ensino e o trabalho docente. A separação dos temas é apenas didática. Na realidade, a escola não pode ser entendida sem os professores e teríamos pouquíssima literatura sobre a docência fora dos espaços escolares. Tradicionalmente, os dois conjuntos estão interligados. Vários autores, inclusive, mesmo tratando especificamente de um eixo, têm muito a dizer sobre o outro. Escolhi tratar cada tema separadamente para discriminar melhor a teoria que já se construiu em cada lado desta realidade complexa.

O lado da escola

Evidentemente, não é possível pensar o trabalho docente abstratamente. Em concreto, ele é efetuado, na quase totalidade, em estabelecimentos de ensino. A escola entrou em séria crise a partir do final dos 60, quando ganharam terreno as teorias macro-sociais, carregadas de críticas em relação ao estabelecimento de ensino. Depois de Bourdieu e Passeron, que apontaram os mecanismos de reprodução social presentes no processo de escolarização, do Relatório Coleman, que culpava a escola pelo aumento das diferenças sociais, ainda que promovendo socialmente aqueles mais desfavorecidos, e da proposta de uma sociedade sem escolas, de Illich, houve um recuo das pesquisas sobre as escolas. Numa abordagem macro não cabia sua defesa. Antigas perspectivas micro-sociais e psicológicas, que procuravam estudar a relação professor-aluno circunscrita à sala de aula, voltaram a ganhar força e provavelmente foram a única defesa da escola durante vários anos.

O aparecimento de uma visão intermediária, encarando a escola como um território aonde se cruzam as perspectivas macro e micro, aconteceu somente nos anos 90. Para Lima (1996) a retomada da escola como objeto de estudo no final do século passado começou a aparecer nos trabalhos para obtenção de graus acadêmicos, nem sempre publicados, e algumas intervenções em cursos já no final dos anos 80. Reaparece como um objeto multifacetado, com interveniência de inúmeros campos do conhecimento e aceitando grande diversidade de perspectivas metodológicas. Assim, a escola passou a aparecer como tema nas análises sobre educação e poder, descentralização administrativa dos sistemas de ensino, controle social, gestão democrática, participação dos alunos na escola,

escola como organização, análises políticas da escola, gestão pedagógica, clima e cultura organizacional, escola e comunidade, inovação, projeto educativo e formação continuada de professores, entre outros.

Nóvoa (1992) e Chapoulie e Briand (1994), representativos dessa visão intermediária da escola, são autores que, nos anos 90, deram grande contribuição à construção da escola como objeto de estudo. Para o primeiro, advogando uma autonomia relativa para a escola, diz que ela nem sempre reproduz o macro-sistema e tampouco pode ser explicada como micro-sistema. Por isso, trabalha na tensão entre as duas visões para valorizar o trabalho interno das organizações escolares. Os outros, Chapoulie e Briand, propõem uma análise da escola em três níveis: um nível seria a relação do estabelecimento com a comunidade local, outro nível seria a sua relação com o domínio político e outro, sobre o qual se detêm mais demoradamente, um nível que explica a diferenciação interna da instituição escolar. Não falam explicitamente da autonomia das escolas, como o faz Nóvoa, mas subentendem a força real dessa autonomia ao tentarem entender o dinamismo interno a cada instituição e os seus efeitos na comunidade e políticas públicas.

Canário (2003 e 2005) faz outra boa construção da escola como objeto sociológico. Em seu mais recente trabalho, que pretende ser uma síntese dos últimos quinze anos de pesquisa que realizou sobre o assunto, coloca a necessidade do estudo sobre a escola não apenas como uma extensão das investigações das chamadas ciências da educação e, em particular, da sociologia da educação. Para ele, a escola não é mais um objeto de pesquisa dentre outros, mas uma nova perspectiva, um novo modo de olhar os problemas da educação que pode modificar toda a agenda de investigação do campo. Segundo o autor, essa perspectiva tem trazido nova eficácia aos estudos de problemas como currículo, por exemplo. Outra consequência do enfoque da escola como uma totalidade organizacional é a superação da tradicional dicotomia que tem acompanhado a sociologia da educação: a distinção entre fenômenos de socialização e fenômenos de escolarização.

Derouet (1992) é outro pesquisador interessado no tema. Baseado em entrevistas com professores, observações em sala de aula e análise de projetos pedagógicos, entre outras ferramentas utilizadas por seu grupo de pesquisa, ligado ao Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP), da França, Derouet evidencia a diversidade dos objetivos da escola nas últimas décadas do século XX.

Depois de apresentar fatos e argumentos, chega à conclusão de que a escola se transformou numa “cidadela” (*petite Cité politique locale* – Derouet: 1992, p 251; Derouet e Dutercq: 1997, p 25), uma espécie de cidade fortificada, reforçada pelo processo de descentralização administrativa dos sistemas educacionais. Derouet propõe uma cronologia para apresentar a evolução do debate crítico sobre o mundo escolar entre os anos 60 e 90 (Derouet: 1992, p. 29-80). Ele mostra os fortes elos existentes entre uma determinada organização política da escola e os estudos que se desenvolveram em torno dela. Assim, a perspectiva centralizadora de escola que existia nos anos 60 em quase todos os países propunha a igualdade de oportunidades e serviu de campo para as sociologias que questionavam a reprodução das desigualdades sociais. No processo de transformação desse modelo, em inúmeras tentativas de descentralização, entrou em crise a legitimidade política da escola e abriu espaço para os estudos etnográficos sobre o trabalho dos atores sociais nas salas de aula. Hoje, a autonomia das escolas é ponto relativamente pacífico na literatura e a crise da escola está intimamente relacionada à crise das culturas.

A velha crise, deflagrada pelas teorias reprodutivistas, provocou um tipo de reação da escola que lhe garantiu uma sobrevivência, embora muitas de suas práticas estejam ainda em busca de sentidos. Muitas coisas mudaram para que a escola continuasse a ser a mesma. Dussel (2006) é uma das autoras que acredita ter havido pouca mudança na escola. Para ela, os postos de trabalho, a forma de organização do trabalho docente, a estrutura dos contratos de trabalho e a organização em áreas e disciplinas não acompanharam o ritmo da transformação que ocorreu na sociedade e na cultura. Mais do que a manutenção de estruturas organizativas e administrativas, a estabilidade permanece na forma como se pensa que devem se organizar as escolas, a mentalidade sobre o que é uma escola e do que deve ser um bom ensino.

Existe outra corrente que aposta na capacidade de mudança da escola. A escola vista como uma organização aprendente foi proposta por Fullan e Hargreaves (2000). Percebendo a resistência interna da escola em relação às pressões externas que pediam mudanças, os autores constataram que os professores são o grupo mais resistente e, paradoxalmente, são os mais indicados para liderarem a mudança. Numa frase, dizem que “*as escolas costumam ter os professores que merecem*” (p. 47). Essa afirmativa deve ser entendida na

perspectiva da cultura da escola, de acordo com a já bem difundida distinção de Forquin (1993), para quem a cultura da escola é específica e interna a cada estabelecimento de ensino, distinguindo-se de cultura escolar, mais genérica e aplicável a qualquer escola.

Culturas de escola e professores estão intimamente relacionados, como mostra Gomes (1993). As culturas de escola são resultado de identidades coletivas e estratégias identitárias pessoais, segundo o autor. Que relações a cultura da escola tem ao trabalho de professores itinerantes? Como os professores itinerantes lidam com as diferentes identidades institucionais das escolas onde trabalham? É justamente neste contexto que espero que minhas investigações possam trazer novidades sobre o jogo em que um mesmo jogador atua em diferentes posições.

O professor e seu trabalho

Na sociedade atual, onde inclusive o trabalho foi transformado em mercadoria, a idéia de profissão ganha uma grande importância para a sustentação de qualquer atividade econômica. O trabalho considerado não-profissional tem menos valor de mercado e as pessoas que o exercem não gozam do mesmo prestígio social que os profissionais. As profissões, umas mais que outras, impõem limites à submissão dos profissionais aos interesses do capital.

Existem muitos estudos sobre as profissões, a maioria deles tendo como referência as profissões liberais. Em relação ao magistério, ainda seria conveniente utilizar o termo profissão entre aspas, pois a literatura não é consensual: para alguns autores, trata-se de uma profissão, para outro de uma semi-profissão e para outros nem isso. Tendo como parâmetro o conceito de profissão liberal, até agora nenhum estudo sobre os professores conseguiu afirmar categoricamente que tal ocupação seja, de fato, uma profissão. Quando muito, pode ser entendida como uma “semi-profissão” (Perrenoud: 2002). No entanto, mesmo não possuindo todas as características necessárias ao seu pleno reconhecimento como uma profissão, é possível levantarmos aqueles aspectos que mais se aproximam das características típicas de uma profissão reconhecida como tal.

Desde já, é possível adiantar pelo menos dois aspectos que aparecem como os mais frágeis e que levam os autores a manterem reservas ao considerar o

magistério como uma profissão: a identidade profissional e a autonomia dos professores.

Em trabalho de 1983, Lüdke (1988) já questionava se o magistério poderia se constituir numa profissão. Para a autora, uma dificuldade à consideração do magistério como profissão está ligada à falta de definição mesmo de sua identidade profissional. No texto, mostra que a falta de especificidade na formação dos professores e o fato de profissionais de outras áreas também exercerem o magistério são alguns dos principais sintomas dessa falta de identidade profissional que cerca os professores. Se tantos outros profissionais podem lecionar, como nas escolas de medicina e engenharia, qual o sentido em se discutir uma profissão docente?

O questionamento também está relacionado aos saberes próprios da profissão. Desde a época das corporações de ofício, que deram origem às atuais profissões, um conjunto de saberes herméticos sempre foi característico de qualquer atividade profissional. No caso dos professores, seus saberes são mais abertos. Desde criança, como aluno, qualquer pessoa atenta consegue ir reunindo um conjunto considerável de saberes docentes que lhe permite, mimeticamente, desempenhar a atividade sem que passe por uma formação específica. Haveria um conjunto de saberes que poderiam ser exclusivos dos docentes?

Houve grande investimento de pesquisas em torno dos saberes docentes a partir do início de 1990. No texto que introduziu esta discussão no Brasil, o da Teoria & Educação nº 4, os autores responsáveis pelo artigo explicavam a desvalorização do saber docente (Tardif; Lessard; Lahaye: 1991). Para os autores, cinco fatores explicam a defasagem entre a incontestável importância do saber docente numa sociedade da informação e o seu real prestígio social: primeiro, a divisão do trabalho entre universidades e escolas, onde às primeiras cabe a produção de conhecimentos e às segundas a parte mais formativa geral; segundo, a mudança de foco dos saberes propriamente ditos para procedimentos de transmissão dos mesmos, que caracteriza o magistério a partir da segunda metade do século XX; terceiro, a influência da psicologia no campo educacional, também perceptível a partir da segunda metade do século passado, em que, apesar de sua contribuição para a cientificidade na formação dos professores, deslocou o foco dos saberes docentes para a criança; quarto, por conta da consolidação das instituições escolares, que se tornaram públicas e voltadas para uma educação de

massa, pulverizando o saber docente entre muitas outras necessidades definidas pelas políticas públicas; quinto e último fator que explica o desprestígio dos saberes docentes, segundo os autores, a desconfiança de diversos grupos, especialmente aqueles ligados ao mercado de trabalho, em relação aos saberes transmitidos na escola, que não correspondem às reais necessidades de hoje.

Como se não bastasse a histórica dificuldade relativa à questão da identidade profissional dos professores, a busca atual por essa identidade torna-se ainda mais difícil devido à crise generalizada que vai crescendo dentro de todas as profissões, inclusive as tradicionais. Segundo Dubar (2003) a crise vem sendo colocada pelas transformações do próprio trabalho, que está deixando de ser uma obrigação explícita, constrictiva, prescrita e obediente para se tornar cada vez mais uma obrigação implícita, carregada de investimento pessoal, cercada de incertezas e dependente da criatividade pessoal e coletiva. Para o autor, estamos no meio do caminho entre um paradigma e outro. No primeiro, há o predomínio de um conjunto de saberes próprios da categoria profissional; no segundo, cresce em importância o componente pessoal. Em consequência dessas mudanças grande parte dos trabalhadores já não sabe como bem praticar o seu ofício ou como estruturar a sua vida pessoal a partir do trabalho, mesmo os que pertencem a quadros que historicamente sempre tiveram o seu conjunto de saberes bem definido, determinado, devidamente reservado e sob controle da própria categoria profissional.

Dubar (1997) já havia assinalado a fronteira psicológica na formação das identidades profissionais. Para o autor, existe uma identidade para si e uma identidade para o outro, construídas a partir de um processo biográfico e relacional. Ele segue distinguindo diferentes atos que marcam cada face desta dualidade. De um lado, estão os atos de pertença, definindo uma identidade predicativa do Eu, uma pertença reivindicada, operando-se uma transação subjetiva entre identidades herdadas e identidades visadas, possibilitando alternativa entre continuidade e ruptura. Do outro lado podem ser colocados os atos de atribuição, definindo uma identidade social, atribuída pelos outros, operando-se uma transação objetiva entre identidades propostas e identidades assumidas ou incorporadas pela pessoa.

Em síntese, toda identidade profissional é relacional, construída, mutável. Por isso o autor passou a adotar o termo formas identitárias (Dubar: 1998 e

2003[2000]). Forma identitária, de fato, expressa melhor a versatilidade da identidade profissional. Outras expressões usadas para abordar as identidades profissionais, respeitando o seu processo de construção histórica, são “estratégias identitárias” (Dubar: 1991) e “dinâmicas identitárias”, sobre as quais Gutnik faz uma excelente revisão bibliográfica, em seu “*autour des mots*”, no nº 41 de *Recherche Formation* (Gutnik: 2002). Ambas consideram a identidade como resultado de uma interação e não como algo pré-determinado a partir das estruturas sociais. As estratégias dizem respeito mais à resistência do próprio indivíduo, que tenta preservar-se como sujeito diante das imposições sociais e do sofrimento decorrente desses condicionamentos que vêm de fora. As dinâmicas são mais pró-ativas. Embora não haja uma definição conceitual tão clara quanto a idéia de estratégias, chamam-se dinâmicas as transformações reconhecidas pelos sujeitos, através de suas experiências escolares, sociais e profissionais, como aquelas que podem levá-lo a integrar-se mais facilmente na sociedade, afirmando-se como sujeito de forma mais autônoma.

A dimensão pessoal sempre teve grande importância na construção da identidade profissional e seu reconhecimento é crescente na literatura dos últimos anos. Este pode ser um fator que fortaleça a posição dos professores em sua luta por maior profissionalização, devido à íntima relação existente entre a vida pessoal e profissional, como mostrou Nóvoa (1995). Não se trata de uma solução intimista. Paradoxalmente, é abrindo espaço para narrativas pessoais que se consegue, com mais tranquilidade, desvendar as estratégias pessoais que o professor utiliza para apropriar-se de um arsenal de saberes que lhe garanta o sucesso profissional. São vários os autores que trabalham com relatos autobiográficos para desvendar a construção profissional (Goodson: 2000; Holly: 2000; Moita: 2000). Suas principais conclusões apontam para os equívocos na própria formação dos professores, o maior deles residindo no fato de se considerar muito pouco as identidades pessoais na docência.

Com a estatização do ensino e surgimento de políticas de universalização do ensino básico, a quase totalidade dos professores passou a estar diretamente vinculada ao serviço público. Na rede particular, como concessão, o governo sempre manteve o seu papel fiscalizador, apesar das recentes legislações do ensino que tendem a dar mais liberdade aos estabelecimentos de ensino. Estas questões são explicadas por Domingo Contrera (1997). A profissão docente é

controlada pelo governo, que também é o maior empregador dos professores. Nenhuma entidade representativa dos professores conseguiu até hoje assumir para si, de forma autônoma, o controle do magistério.

Nem mesmo há consenso em torno da criação de uma ordem de professores. E isso não se restringe ao Brasil. Em 1999, sob a direção de Tardif e Gauthier, vários pensadores do Québec debateram prós e contra a criação de uma ordem profissional de professores (Tardif; Gauthier: 1999). O livro, que reúne os artigos de cada debatedor, apresenta seis defensores e seis articulistas que se colocam contra a criação de tal ordem. Os que se colocam a favor apresentam argumentos de profissionalização do magistério. Os que se colocam contra, além de questionarem a idéia de profissionalização, como uma moda que veio se impondo recentemente na discussão a respeito do magistério, ao estilo de “catecismo de formadores” (Mellouki: 1999), dizem que tal ordem pode ir contra o interesse público próprio da profissão docente (Baby: 1999). São argumentos razoáveis de ambas as partes, mas, a meu ver, os argumentos contra a criação de uma ordem deixam claro que o movimento pela profissionalização do magistério precisa ser relativizado, pois a conquista do status profissional não garante, por si só, melhorias para os professores. Além disso, a educação tem uma dimensão socialmente mais ampla que as bandeiras corporativas.

Se os professores não estão realizando este controle de entrada na profissão, através de um exame de ordem, já é avançada a discussão de políticas públicas de educação que pretendem ir nessa linha, reforçando o tradicional controle externo realizado pelo governo. É o caso da avaliação por certificação de competências, que se tornou uma possibilidade concreta a partir de 2003, com a instituição da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Freitas (2003) discute as políticas de formação docente presentes no edital que criou essa rede, mostrando que o processo de avaliação do trabalho docente aí proposto não passa de mais uma forma de regulação externa do trabalho docente, restringindo ainda mais a autonomia do professorado.

Sem uma identidade profissional clara, alcançada a partir do reconhecimento de um saber específico, publicamente valorizado, e sem autonomia para auto-regular o exercício do magistério, os professores não chegam plenamente ao *status* de profissionais. Mesmo nesses aspectos, voltados para a profissionalização docente, existem limites. Mas as limitações não se restringem

aos professores. Wilensky (1964) há muito tempo se questionava se a profissionalização seria para qualquer um. Ele analisou a trajetória de 18 profissões nos Estados Unidos. Algumas já eram estabelecidas, outras em processo de estabelecimento e algumas duvidosas. Para ele, em síntese, quatro argumentos sustentavam as reivindicações das ocupações que pleiteavam transformar-se em profissão: maior grau de especialização, transferência de habilidades, regulamentação da carreira e um código de ética próprio. Todos os critérios adotados são prontamente refutados pelo autor, dizendo que: a especialização não é base suficiente para a autoridade profissional, pois operários de linha de montagem podem pertencer a uma categoria profissional mesmo sem ter grande especialização; a transferência de habilidades não é característica das profissões, pois muitas delas, as mais especializadas, são exercidas em contextos organizacionais específicos; muitas profissões reconhecidas como tal dependem, em última instância, de seus empregadores; e as negociações de corporações profissionais visam mais a proteção de seus próprios membros do que padrões de qualidade e desempenho de interesse público. Por isso o autor restringe sua definição de profissão às características comuns às profissões tradicionais: base técnica definida, jurisdição exclusiva, padrões de formação bem estabelecidos e aceitação pelo público da confiabilidade dos serviços prestados. E mesmo esses critérios tradicionais estão passando por transformações, segundo ele. Por isso, conclui que nem todas as ocupações poderão chegar ao *status* de profissão. Dentre os limites ao processo de profissionalização, destaca, de modo especial, os novos contextos organizacionais, que ameaçam a autonomia e o ideal de serviço público, sem contar os novos avanços no conhecimento, que rompem a exclusividade garantida em legislações já desatualizadas.

Aqui no Brasil, há quem coloque a profissionalização como um eufemismo para a regulação e controle do trabalho docente (Shiroma: 2003). Para a autora, a busca de um saber especificamente docente tem transformado os professores de intelectuais em *experts*. Mesmo reconhecendo os aspectos positivos que compõem o conceito de profissionalização, ela afirma que as reformas educativas da década de 1990, ao tratarem dos professores, sempre fizeram alguma alusão à sua profissionalização como solução para os problemas educacionais. Na prática, segundo ela, os resultados apontam para a proletarização e a desintelectualização do professor.

Nem todos os estudiosos dos professores comungam desse negativismo em relação à profissionalização do magistério. É possível encontrar, por exemplo, Silke Weber, que vê na legislação recente algumas conquistas dos professores (Weber: 2003). Analisa a pertinência das críticas, mas não nega que a atual legislação amplia o poder dos docentes como profissionais e reconhece no próprio texto legal, mais que nas leis anteriores, a sua especialidade. Ao contrário de muitos pesquisadores recentes, acredita que as organizações dos professores têm avançado em algumas conquistas nos últimos anos e definido melhor o seu campo próprio de atuação política, com preocupações mais focadas na formação e na valorização do magistério.

Avanços e recuos são percebidos em todas as profissões, fruto da reconfiguração do próprio trabalho nas últimas décadas. Sobre o trabalho docente estas metamorfoses têm repercutido fortemente. Em trabalho realizado junto com minha orientadora, para o número comemorativo das 100 edições da revista Educação & Sociedade, pude captar as preocupações de vários pesquisadores em relação às conseqüências das mudanças do mundo do trabalho para o magistério, entre as quais destaco:

- ✓ Flexibilização do trabalho docente (Freitas: 2003): a autora critica as proposta de criação do sistema nacional de certificação de competências docentes, indício do alinhamento das políticas nacionais às reformas internacionais.
- ✓ Desprofissionalização (Oliveira: 2004): representada pela reestruturação do trabalho docente, com ampliação das funções dos professores e precarização nas relações de emprego, mais do que nas de trabalho.
- ✓ Accountability (Santos: 2004): a autora lembra que os aspectos negativos da profissão são mais facilmente mensurados pelas avaliações de desempenho de alunos e professores, sacrificando a dimensão menos visível da profissão, mas possivelmente tão ou mais valiosa.
- ✓ Tecnologias da Informação e Comunicação (Barreto: 2004): a introdução de novas tecnologias está levando à substituição do professor pelo “monitor” (nos vários sentidos da palavra). A educação a distância pode estar desterritorializando a escola e, com isso, cedendo aos parâmetros mercadológicos, tendências contrárias à forma histórica de construção da escola.

- ✓ Intromissão de outros profissionais nas escolas (LeVasseur e Tardif: 2004): cada vez mais a escola está incluindo outros profissionais não docentes para atender a necessidades especiais ou inovações, fazendo com que os alunos fiquem progressivamente menos tempo em companhia de professores.
- ✓ Rotatividade e itinerância (Sampaio e Marin: 2004): traz dados ilustrativos das grandes transformações sofridas pelo nosso sistema educacional que levaram as autoras a evidenciar a rotatividade e a itinerância como características cada vez mais presentes no magistério. Este artigo, e seus dados, já citei anteriormente, nas primeiras explicações sobre o fenômeno da itinerância.

As temáticas, destacadas na revisão dos artigos, apresentam um quadro mais negativo e preocupante da profissão docente. Outras pesquisas, no entanto, contrapõem com uma perspectiva mais otimista. É o caso de Tenti Fanfani (2005) que fala em condição docente. Ele não nega os aspectos quase alarmantes das novas configurações do trabalho docente, colocados por muitos autores. No entanto, resultados de um *survey* realizado em quatro países da América Latina (Argentina, Brasil, Peru e Uruguai) abrem caminho sobre vários outros aspectos do magistério. Alguns dados não são tão animadores, mas a tendência é positiva. No Brasil, segundo essa pesquisa, a maioria dos professores se vê como classe média baixa (51,6%), mas os dados sobre o ingresso per capita por residência mostram que 68,7% deles situam-se nos dois quintis mais favorecidos (p. 40 e 51). O mesmo *survey* indica que 62,4% declaram ter condições econômicas melhores que as de seus pais e mais de 80% acham que daqui a cinco anos estarão em situação econômica igual ou melhor do que a atual (p. 56 e 57). Outros dados indicam apenas 9,1% dos docentes trabalhando em três ou mais estabelecimentos de ensino (p. 86) e 79,3% manifestando alta satisfação com a atividade docente em si mesma (p. 101), sendo que 62,5% se dizem igualmente ou mais satisfeitos hoje que no início da carreira (p. 103).

O termo condição docente, para Tenti Fanfani, oferece uma perspectiva interessante para a consideração do trabalho docente. Comporta a dimensão de risco presente na precarização dessa atividade, assim como riquezas e possibilidades do *métier*. Possibilita a consideração de aspectos dificilmente revelados pela *accountability* do estado avaliador, ao se aproximar de situações concretas de atuação de docentes e suas lições. Por isso, a idéia de condição

docente foi emergindo como o grande depositário das perspectivas de análise possíveis sobre o fenômeno da itinerância, algumas até antagônicas.

À primeira vista, o estudo de professores itinerantes, como objeto de pesquisa, pode sugerir uma perspectiva negativista. No entanto, amparado no enfoque mais amplo e de dupla valência presente na idéia de condição docente, acredito que seja possível levantar outros dados da realidade. Sabendo que as avaliações estandardizadas sobre os alunos e professores, baseadas em levantamento de dados mensuráveis, geralmente revelam o lado menos nobre da escola e dos professores, buscarei uma abordagem qualitativa para trazer as discussões também os aspectos que ficam ocultos por outras modalidades de pesquisa.

Tive que recorrer constantemente a dados estatísticos e a *surveys*. Neste aspecto, as publicações do INEP, especialmente as eletrônicas, que podem ser acessadas via internet, foram de grande ajuda para um levantamento mais panorâmico da questão. A função de Diretor de Escola, no meu caso, foi de grande valia para o entendimento das inovações no processo de abastecimento de informações no sistema, que evolui a cada ano, e facilitou-me a busca mais precisa de dados, por causa da familiaridade com o sistema utilizado pelo governo.

Impossível, no entanto, chegar às informações que necessito através das investigações quantitativas. Para avançar, tive que recorrer a uma pesquisa qualitativa. O objeto é demasiadamente complexo e necessito ir além dos resultados apresentados pelas pesquisas quantitativas para poder descobrir aqueles aspectos que não podem ser medidos e quantificados.

Em síntese, o trabalho docente ainda é um grande enigma. Despojado da unanimidade social em torno de expectativas viáveis sobre o seu ofício, os professores passaram a uma condição em que pesa cada vez mais a sua auto-determinação. Ao mesmo tempo, o exercício da atividade docente se encontra preso às instituições de ensino, cujos movimentos de modernização parecem apontar mais para uma adaptação às transformações laborais, impostas pela reestruturação do capital, do que para a criação de reais condições de trabalho auto-determinado, como se poderia esperar de uma atividade profissional.

Um estudo sobre professores itinerantes, por sua própria condição docente, poderia desvendar algo desse enigma?