

## 2

### Profissão docente e mutações da escola

A educação no Brasil vive um momento especialmente paradoxal e contraditório neste início de século. Por um lado, a enorme expansão do sistema educacional nas últimas décadas, acompanhada do discurso oficial apresentando a educação como a grande responsável pela modernização de nossas sociedades, pelas possibilidades de integração ao mundo globalizado e à sociedade do conhecimento, que demandam o domínio de habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, altos níveis de competência, além do desenvolvimento da capacidade de interação em grupos, criatividade e iniciativa. Por outro lado, persistem os altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e desigualdades de oportunidades educacionais. A título de exemplo, a precariedade extrema do aproveitamento escolar dos alunos brasileiros, revelada nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nas três séries regularmente avaliadas (quarta e oitava-série, terceiro ano do ensino médio), um desempenho médio nunca atinge a 10% dos alunos, e vem piorando desde a implantação da avaliação, há 12 anos (SAEB, 2005, pp. 7 e 8).

Todos sabem que é grave a crise da escola pública e crescente a diferenciação do sistema de ensino, pois, de um lado, os mais pobres só têm acesso a escolas públicas, e, de outro, faixas de população com maior poder aquisitivo frequentam as escassas boas escolas públicas e as escolas particulares de excelência. Tal realidade torna visível a tendência a inserção da educação na lógica do mercado, como um produto de consumo que se compra, segundo as possibilidades econômicas de cada um.

Nesta perspectiva, a tendência dominante é a primazia dos conteúdos curriculares e, no que se refere aos profissionais da educação, é notória a desvalorização da experiência teórica e prática acumulada pelos professores e pesquisadores da área de educação. No entanto, não se pode ignorar que existem também inúmeras experiências e buscas que se situam em outras perspectivas, que reconhecem a importância dos professores na educação básica do Brasil.

O presente capítulo pretende apresentar o referencial teórico no qual me apóio a

fim de desenvolver o estudo sobre o ofício docente em uma escola situada no meio rural. Como já afirmado na introdução, a idéia de partida é de que o trabalho docente é o resultado do cruzamento da trajetória pessoal dos professores e o contexto onde exercem seu ofício. Desta forma, a aprendizagem e exercício da profissão se tornam inseparáveis da identidade dos sujeitos envolvidos, e as identidades profissionais não são consideradas categorias adquiridas para sempre, porque, como as demais identidades humanas, elas se constroem *nas* e *pelos* interações ao longo da vida (Dubar, 2005).

Como a escola é o ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores (Tardif e Lessard, 2005), inicio a apresentação discutindo a instituição escolar e as mudanças que sofreu desde sua criação, além de abordar a interligação entre a escola e comunidade em que ela está inserida, no caso, no meio rural, cujo conceito também será revisto. Para isso, tenho como referencial teórico principal autores como António Nóvoa, François Dubet, Rui Canário, Vera Candéau, Maria José Carneiro, Zeila Demartini, Jadir Pessoa. A seguir, disserto sobre a cultura da organização escolar na atualidade, quando me apóio em Nóvoa, Walo Huchmaker, Forquin e Geertz, principalmente.

Num segundo momento do capítulo, discuto como as mutações na instituição escolar causaram mudanças no ofício e no estatuto do professor, e, ainda, explico alguns estudos sobre o trabalho docente e sua formação no Brasil. Nesta parte, fundamental a ajuda de António Nóvoa, Isabel Lelis, Perrenoud, Mauricio Tardif, Claude Lessard, Miguel Arroyo, entre outros.

## 2.1

### Escola

Sou só um sertanejo, nessas altas idéias navego mal. Sou muito pobre coitado. Inveja minha pura é de alguns conforme o senhor, com toda leitura e suma doutoração. Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei, anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória. Tive mestre (...), decorei gramática, as operações, regras-de-três, até geografia e estudo pátrio (...) Inda hoje, apreço um bom livro, despaçado.  
(Guimarães Rosa)

A escola é, neste início de século XXI, uma instituição tão comum e rotineira que costuma ser encarada como um objeto natural. Desta maneira, não se estranha

frequentemente a sua pertinência e muito menos seu papel de reprodutora e de produtora de normas e cultura. Apesar de a situação atual apontar cada vez mais para a necessidade de construção de ecossistemas educativos alternativos (Candau, 2000) ou mesmo de uma “sociedade sem escolas”, a instituição tem sido o espaço formal e privilegiado para o exercício do ato educativo nos últimos três séculos (Nóvoa, 1991a; Canário, 2005).

Escola é uma invenção histórica, contemporânea da revolução industrial e liberal do início da modernidade, que traz como novidades principais a separação entre o aprender e o fazer, a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica na sala de aula, e, ainda, uma nova socialização (a escolar) que tornar-se, com o tempo, hegemônica (Canário, 2005; Tardif e Lessard, 2005).

No plano pessoal, a escola sempre foi um local de muita curiosidade e desejo, pois nasci em frente a uma grande e pública, onde estudei durante muitos anos de minha vida e para onde quis ir todos os dias por cinco anos, até ter idade suficiente para tal. Chego a acreditar que os diversos barulhos dessa “fonte do meu desejo de saber” (o hino nacional cantado à entrada, as cirandas do recreio, os silêncios pelas mortes, o alvoroço da saída) tenham embalado meu sono de bebê e despertado minha curiosidade e “disposição” para ser professora.

Não é, portanto, de modo espontâneo e natural, que me coloco na posição de encarar a escola como um objeto social e científico. De “fonte do meu desejo de saber” à realização: a escola passou a fazer parte do meu objeto de estudo, dentro de campos de conhecimentos científicos definidos: a Sociologia e a Antropologia da Educação.

### **2.1.1**

#### **A escola como objeto de estudo**

Os estudos sobre a escola iniciaram-se em fins de 1960, na Inglaterra e EUA, como resultado da necessidade de se entenderem melhor as relações entre a desigualdades sociais nas sociedades e o desempenho escolar de alunos de diferentes

origens socioculturais. Os estudos levaram à conclusão de que os estabelecimentos de ensino têm uma identidade própria, um *ethos* escolar.

Para Canário (2005, p.64),

A construção de uma sociologia da escola implica reconhecer a especificidade do estabelecimento de ensino, enquanto realidade organizacional que, sendo produzida pelos comportamentos e interações de seus membros, não pode ser definida da forma redutora, nem como território delimitado por fronteiras físicas, nem como um agregado biológico.

Os estabelecimentos de ensino fazem parte das organizações do tipo burocrático, por causa de seu modo de regulação e de exercício do poder. As características típicas dessas organizações são basicamente duas, segundo Hutmacher (1992). A primeira é que o fluxo de tarefas e de ações está em conformidade com regras e leis, que antecipam a resposta legítima aos acontecimentos e situações. Nas escolas, isso acontece na criação de categorias de classificação dos alunos (por idade, nível, etc), ou, ainda, na determinação de horários e locais rígidos de trabalho, nos tipos de saberes a serem ensinados, nos métodos de avaliação etc. A segunda característica da organização burocrática presente nas escolas é que a legitimidade do poder se funda na crença comum de que é justo obedecer a regras e leis conhecidas de todos, previsíveis e de legitimidade controlável.

Mas, segundo Canário (2005), a escola pode ser analisada, além de como uma organização, como uma forma, e, também, como uma instituição. Na forma escolar, a concepção da aprendizagem deixa de ser por continuidade da experiência individual e social e pela imersão social, para ser baseada na *revelação* (o mestre sabe e ensina ao aluno ignorante), na *cumulatividade* (a aprendizagem está ligada ao acúmulo de informações) e na *exterioridade* relativamente aos sujeitos, cujas experiências são desvalorizadas: “Na escola, as crianças deixam de fazer perguntas e passam a dar as respostas que lhes são ensinadas” (idem, p.69). A segunda perspectiva de análise do autor sobre estabelecimento consiste em considerar a escola como uma instituição que funciona como uma “fábrica de cidadãos”, historicamente promovendo a unificação cultural, linguística e política, e tendo sido instrumento fundamental da construção dos Estados Nacionais modernos.

A partir dos anos de 1980, um continuum de estudos revela o estabelecimento de ensino como um novo objeto científico, no qual as ações docentes são

mediatizadas e definidas menos simples e diretamente pelas políticas macro e mais pelo estabelecimento escolar (abordagem denominada meso e micro, em detrimento da macro-análise). Este deixa de ser entendido apenas como uma unidade da administração central e passa a ser considerado como uma organização social dotada de autonomia e características próprias.

A primeira consequência dessa tendência foi a redefinição na forma como as ciências da educação se articulam com as ciências sociais, e o paradigma funcionalista cedeu lugar ao interacionista. Na França e na Inglaterra, o foco de análise dos estudos sobre os estabelecimentos escolares passou ser centrado no sujeito, em suas ações, suas trajetórias, práticas e éticas. (Van Zanten, 1999). Nesse movimento, valorizaram-se o cotidiano escolar, as práticas dos chamados “agentes de base” (professores) e as teorias de médio e curto alcance. É o fenômeno de “descoberta da escola” (Derouet, citado por Canário, 2005), que tem algumas outras consequências imediatas: o enriquecimento e a diversificação dos procedimentos metodológicos, com a valorização das abordagens qualitativas de natureza etnográfica; e, ainda, o estabelecimento de uma maior articulação da produção de conhecimento com a formação e a ação. Apresenta-se uma nova concepção de escola, definida assim por Canário (2005, p.55):

uma organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados. Deste ponto de vista, o estabelecimento de ensino emerge como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a acção e a interacção dos diferentes actores sociais em presença.

Além dessa perspectiva centrada nos atores, os estudos atuais, voltados para o que se denomina *cultura organizacional*, reúnem, ainda, uma visão de sistema. A questão fundamental a ser extraída da teoria dos sistemas é uma valorização maior do comportamento coletivo em relação à atuação independente dos sujeitos que compõem um determinado sistema. Desta forma, busca-se compreender a estrutura organizacional e as conexões interiores e exteriores entre o objeto de estudo e o ambiente do qual ele faz parte.

Deste ponto de vista, uma abordagem sociológica interacionista, a escola é considerada um sistema de ação que comporta uma dimensão coletiva e outra individual, o que significa que há uma articulação entre os atores e o sistema social. A

perspectiva do sistema e do ator “são co-constitutivas, estruturam-se e reestruturam-se mutuamente” (Canário, 1996, p.132), numa conexão entre “constrangimentos sistêmicos” e “comportamentos estratégicos dos atores”, de uma forma tão original que torna a escola uma “totalidade singular” (idem, p.133).

Nesta visão, “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (Nóvoa, 1992a, p. 14). Do ponto de vista pedagógico, há um processo de aprendizagem coletivo, entre professores, alunos e pais, e a interação com a comunidade pode induzir uma outra forma de encarar o aluno, de valorizar a sua experiência, os seus saberes, encarando-o como uma “comunidade dentro da escola” (Canário, 2005, p.157). Também para Tardif e Lessard (2005), a solidariedade e a convergência da gestão de classe, da escola e do contexto social são fatores muito importantes para o trabalho docente.

Concluindo, esta nova perspectiva de investigação permite que se estudem as políticas educativas globais no plano local, articulando as dimensões organizacional e pessoal, e que se encare a formação na lógica do reconhecimento da organização como um local de interação de atores que buscam coletivamente a aprendizagem. Sendo assim, a tendência atual é o reconhecimento da ineficácia da formação dos professores com tempos e espaços diversos da ação, concomitante ao favorecimento da formação docente centrada no estabelecimento de ensino.

Ao transformarem “o meu objeto de desejo” em objeto de estudo, os pesquisadores das ciências da educação constataram, entre outras coisas, que a crise mundial da educação nos países industrializados, a partir dos anos 70, deve ser entendida como uma “crise da escola”, ápice de diversas modificações que sofreu, o que não é um fenômeno novo, já que vem desde finais do século XIX (Nóvoa, 2002).

Contudo, há uma piada no meio escolar que diz que, se uma pessoa hipoteticamente congelada na época do Renascimento acordasse nos dias de hoje, a única instituição que ela reconheceria, além da Igreja, seria a escola. Embora se reconheça que a escola seja o lugar da tradição, como nos lembrou Hannah Arendt (1972), ou, ainda, uma organização “estável e estacionária”, nas palavras de

Hutmacher (1992), sabe-se também que ela sofreu muitas mudanças desde a sua criação.

E não se pode pensar no ofício do professor sem analisar as transformações que se operaram na escola. Para diversos autores (Nóvoa, 1992a; Esteve, 1995; Canário, 1996 e 2005; Tardif e Lessard, 2005), o significado e os problemas atuais da função e da profissão docentes só podem ser entendidos se os situamos no processo de transformação do sistema educativo nos últimos anos.

### 2.1.2

#### **Mudanças na organização escolar**

A escola de hoje não é a do princípio do século nem sequer a escola da ‘reprodução’ descrita por Bourdieu. A escola sofreu mutações que engendram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move. (Canário)

Para o autor português, a chamada “crise da escola” remete a mudanças de caráter estrutural e não apenas conjuntural. Daí, ele preferir se remeter ao conceito de “mutações da escola”. Segundo ele, o problema central da escola na atualidade é seu déficit de legitimidade e o principal requisito para ela ser eficaz é a construção de sentido positivo para o trabalho escolar de professores e estudantes. Como essa perda de legitimidade aconteceu é o que apresento agora.

Nóvoa, ainda em 1991, afirma que a idéia de escola como a conhecemos hoje nasce com o homem burguês, portador de uma nova perspectiva de mudança e de uma nova relação com o mundo, aquele que introduz noção de um mundo transformável em relação à natureza e ao ser humano. Este autor atesta a existência de dois momentos distintos da nova instituição. Um primeiro, a escola ficou sob o domínio da Igreja, até a segunda metade do século XVIII, a partir de quando os Estados Nacionais tomaram a sua tutela.

A análise diacrônica de Canário (2005) revela que a escola como instituição moderna teve três períodos distintos. No primeiro, o período da “escola das certezas”, que vai do século XVIII até a Segunda Guerra Mundial, a escola aparece como promotora de uma nova ordem política, social e econômica. Do ponto de vista político, a criação de sistemas nacionais de escolas significou a subtração da Igreja à

tutela sobre o ensino. A escola desse “tempo” pode ser definida prioritariamente como instituição, pois visa a formar cidadãos com princípios morais, formados na prática da liberdade e da autonomia.

A escola como instituição funciona dentro do que Dubet (2002) chama de “programa institucional”, entendido como “um processo social que transforma valores e princípios em ação e em subjetividade através de um trabalho profissional específico e organizado” (Dubet, 2002, p. 24). Este processo prevê, portanto, uma ação socializadora deliberada, que acontece em um espaço separado do mundo. A instauração da “forma escolar” cria a hegemonia de uma nova forma de aprender, a partir de uma relação social inédita, a relação pedagógica entre um professor e vários alunos. A coordenação da ação fica a cargo de profissionais que, além de competência técnica e legitimidade, devem aderir a um sistema de valores, incorporados à própria identidade profissional. Para o autor, a escola é um templo da República, um “santuário” da ciência, da cultura e do mérito, e os docentes são os sacerdotes.

Do ponto de vista social, a hegemonia da cultura escolar contribui para acelerar a transferência da população do campo para a cidade e sua proletarização, dentro da dinâmica da urbanização. Do ponto de vista econômico, a “escola do tempo das certezas” participa da construção da sociedade industrial, na medida em que é uma organização de educação moral, produtora de uma força de trabalho disciplinada. Sabe-se que este modelo de organização foi usado pela Igreja medieval para pacificar mosteiros, antes de assegurar a viabilidade das escolas a partir do século XVI e de se impor como modelo dominante de regulação de organizações como o exército, hospitais, empresas etc (Hutmacher, 1992).

Desta maneira, Canário (2005) conclui que, neste tempo, a escola tem uma dupla coerência: em termos externos, ela está conforme a nova ordem política, social e econômica; no plano interno, encoraja condutas conformistas e de pouca negociação entre a escola e os públicos, pois tal modo de funcionamento dificulta a criatividade e a participação.

Após a Segunda Guerra e até a metade da década de 1970, com o fenômeno da “explosão escolar”, a escola deixa de ser elitista para se tornar de massa. É o “tempo

das promessas”: de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade, fundamentado e referenciado na teoria do capital humano. Os princípios reguladores da escola desse período são os mesmos da produção econômica: produção em massa, com ganhos de produtividade, via inovação tecnológica.

O último período, o da “escola das incertezas”, começa com a crise de energia do início dos anos 70 (que marca o fim da ilusão do crescimento sem fim), e o declínio dos Estados Nacionais (que significa o fim do bem-estar social, com implicações nos países periféricos, como o Brasil), quando as expectativas da oferta escolar e educativa se frustram, passando a escola a ser vista como reprodutora social das desigualdades, produtora da injustiça e formadora de um exército de desempregados.

Novas formas de regulação baseadas nos resultados marcam a escola das incertezas e elas têm como traço comum o fato de considerarem o estabelecimento de ensino como a unidade crucial de gestão do sistema, atrelada a políticas de autonomia e descentralização. Atualmente várias políticas educativas, como na Suécia, França, Grã-bretanha, EUA e Japão, têm concebido o estabelecimento de ensino como um agrupamento orgânico de profissionais e de alunos, com uma maior atribuição de responsabilidades às coletividades locais e aos profissionais no contexto de trabalho (Hutmacher, 1992).

Da mesma forma, um estudo comparativo realizado ao nível europeu confirmou a convergência entre novas modalidades de regulação dos sistemas escolares, a saber: uma crescente autonomia dos estabelecimentos de ensino, com uma também crescente erosão da autonomia profissional, individual e coletiva dos professores (Maroy, 2006). De qualquer maneira, para Tedesco e Fanfani (2002), a situação de autonomia dos estabelecimentos ainda não é e dificilmente será a realidade das escolas públicas da América Latina, em que pese o fato de este ser um dos problemas mais importantes que se apresentam para a política educacional atual, no que se refere à administração e à gestão.

A implicação básica das mudanças desse período no campo da educação é que os Estados modernos são referentes principais da identidade e missão da escola enquanto instituição. Numa perspectiva globalizada, as funções escolares de

reprodutora de cultura e de formadora de força de trabalho não fazem sentido. É o fenômeno chamado de “desinstitucionalização” da escola, para Dubet (2002), a crise do “programa institucional”, a dispersão do modelo educativo. A consequência mais importante dessa mutação é a de colocar como central o trabalho de construção do sentido do trabalho realizado por professores e estudantes nas escolas. Dubet (1994) prefere falar em “experiência social” privada, quando não íntima, como detalho mais à frente.

Para Canário (2005), o aspecto central da mutação sofrida pela escola está na abertura a novos públicos e na mudança operada nos modos de seleção, que deixou de ser percebida como ligada à classe social (portanto, anterior à escola) para ser predominantemente escolar, o que deslocou a competição para dentro da escola, criando, assim, a exclusão dos piores. A democratização do acesso provocou uma desvalorização dos diplomas e uma translação das desigualdades para dentro das escolas, principalmente, para os níveis secundário e superior (Cunha, 1991; Bourdieu, 2004).

Em relação ao fato de que os docentes encontram hoje nas aulas novos alunos, que possuem características socioculturais novas, cabe trazer a reflexão de Tedesco e Fanfani (2002) para quem há de se pensar sobre a mudança nas relações de autoridade entre professores, diretores e alunos, que passam a demandar mais equanimidade, e, ainda, que os “novos alunos” são portadoras de uma nova cultura, com novos saberes e valores, que impacta sobremaneira o trabalho docente. A explicação, de uma maneira simples, é que os alunos, além de terem cada vez mais acesso a outras formas de aprendizagem fora da escola, trazem uma predisposição ao uso de uma visão predominantemente imagética para o acesso aos conteúdos culturais, o que facilita o desenvolvimento de uma linguagem não-proposicional, oposta, portanto, à linguagem proposicional típica da cultura escolar.

Se atualmente o problema central da escola é o de déficit de legitimidade e a principal condição para ela ser eficaz é a construção de sentido para o trabalho escolar de professores e estudantes, é preciso conhecer os significados que uma escola pode ter para os sujeitos que nela trabalham, o que demanda o conhecimento da cultura organizacional da escola.

### 2.1.3

#### A cultura e a organização escolar

A cultura escolar tende a curricularizar, gradear, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento.  
(Miguel Arroyo)

O livro que primeiro impactou o estudo sobre as organizações escolares no Brasil foi o homônimo organizado por António Nóvoa e publicado em 1992. É dele que trago as primeiras contribuições para a pesquisa, algumas das quais já apresentei acima, como é o caso do trabalho de Hutmacher, para quem a escola possui apenas três componentes típicos de uma organização: o centro operacional (composto pelos professores e alunos, que tem lugar preponderante e mobiliza o essencial dos recursos de trabalho); o topo estratégico (a direção, representante local das autoridades, que supervisiona o conjunto de recursos humanos e assegura que a missão da instituição seja cumprida); e os suportes logísticos, que apóiam o funcionamento do conjunto (cantina, manutenção das instalações etc).

Por sua vez, ao apresentar as características organizacionais de uma escola, Nóvoa (1992a) lembra que estas se constroem com base em três áreas: a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social. Essa última, além de conter as relações entre os atores e o clima, guarda a cultura organizacional.

Para o autor (idem) a cultura organizacional da escola é “composta por elementos vários, que condicionam tanto a configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade” (idem, p.30) e integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica.

Muitos são os autores que reconhecem que a relação entre cultura e escola é antiga e que as questões culturais sempre estiveram presentes em debates sobre a escola, até porque uma função primordial da escola tal qual se conhece hoje tem sido a de transmissora de cultura. Com a produção e extensão dos sistemas de ensino moderno, o processo de seleção e hierarquização dos saberes a serem transmitidos na escola esteve baseado num estatuto científico que os coloca em ruptura com os saberes práticos das instâncias tradicionais de socialização, como a família, as corporações medievais ou outros espaços de sociabilidade (Correia, 1991).

Atualmente, quem primeiro revelou a existência de uma “relação íntima, orgânica” entre educação e cultura foi Forquin (1997), que considera a escola como um “mundo social” de características e vida próprias, nomeado de *cultura de escola*.

Mais recentemente, Pérez Gómez (2001, p. 131) traz que *A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica*, denominada *cultura institucional*, sendo esta definida como o conjunto de significados e comportamentos que ela cria<sup>1</sup>. De maneira similar, Mafra (2003) afirma que os estabelecimentos de ensino têm uma identidade própria, um *ethos* escolar, um “conjunto de valores, atitudes e comportamentos que dão identidade particular à escola” (Mafra, 2003, p.113). Finalmente, para Nóvoa (1992a), essa *cultura institucional* é a *cultura interna*, parte integrante, junto com a *cultura externa*, da *cultura organizacional da escola*.

Nesta pesquisa, toma-se o conceito semiótico de cultura, uma prática social, uma *teia de significados*, segundo Geertz (1978). Para o etnógrafo americano, essa *teia de significados*, que é pública, pode ser interpretada quando se confere a devida importância às ações dos sujeitos, que são sempre simbólicas. A cultura não é algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos, mas, sim, um contexto, dentro do qual tais comportamentos, fatos, processos ou instituições podem ser descritos de forma inteligível, ou seja, com “densidade”. Então, busca-se “traçar a curva de um discurso social”, fixando-o numa “forma inspecionável” (Geertz, 1978, p.13). Nas palavras de Geertz:

Acreditando como Max Weber que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias, e a sua

---

<sup>1</sup> O autor identifica a escola como um espaço de cruzamento de culturas, que lhe dão identidade, relativa autonomia e a finalidade de mediar, de forma reflexiva, os múltiplos conhecimentos que chegam, a saber:

as propostas da *cultura crítica*, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica* refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da *cultura social*, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da *cultura institucional*, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da *cultura experiencial*, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com o meio (Pérez Gómez, 2001, p.17).

análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa à procura de significados. É justamente uma explicação o que procuro, interpretando expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície (idem, p.15)

O que se pretende é fazer uma “descrição densa” dessa cultura organizacional da escola, buscando entender como acontece a interação entre seus membros, o que significa para eles, especialmente os estudantes e professores, essa instituição moderna denominada *escola*, e, principalmente, como esta cultura organizacional influencia (e é influenciada pelas) as identidades profissionais dos professores. Uma vez que a escola pesquisada está situada em meio rural, é necessário conhecer o conceito de rural.

#### 2.1.4

##### **O urbano e o rural: uma primeira aproximação**

O sertão é do tamanho do mundo.  
(Guimarães Rosa)

Para o senso comum, há uma dicotomia entre o meio rural e o urbano, com as características do primeiro geralmente apresentadas em oposição ao segundo, e aquele sendo frequentemente abordado como que subordinado a este. O tema, presente marcadamente em novelas e noticiários da mídia nacional brasileira, é geralmente marcado por duas posições: a primeira tem uma visão idealizadora, já que rural é considerado o espaço bucólico, o guardião das tradições e das relações solidárias. A cidade, por oposição, é um local poluído, destruidor de tradições e composto de relações pouco solidárias; a segunda visão é depreciativa, pois considera o rural como o espaço da pobreza, do atraso e da ignorância, contrapondo-se à cidade moderna, sábia e rica.

Para iniciar este estudo acadêmico, caminhei em direção a autores do campo da Sociologia e da Antropologia. A primeira constatação é que muitos estudiosos têm salientado a impossibilidade de se falar de campo e cidade como realidades definidas, estáticas, acabadas.

Já nos anos de 1950, tentava-se definir o que é rural e o professor Robert Hall,

então visitante do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), afirmava que “‘Área rural’ é essencialmente uma área geográfica definida por uma comunidade de interesses da população que ali reside, com base em características demográficas, econômicas e culturais” (Hall, 1950, p. 17). Para o autor, a população rural é moradora de área fracamente povoada, com alta taxa de natalidade e cujos jovens migram frequentemente para as cidades. Quanto ao aspecto econômico, trata-se de região com produção predominantemente agrária, relativa falta de energia, pouco nível de mecanização, baixa renda *per capita* e dificuldades no transporte e na comunicação. No âmbito social, segundo o autor, havia dois padrões básicos: a) grandes propriedades com rebanhos; b) pequenos proprietários com investimento de capital. Que, culturalmente, compunham uma população conservadora e tradicional, cujos membros se ajudam mutuamente e mantêm relativamente pouco contato com os centros urbanos. A sociedade está organizada em grupos de famílias estreitos, o que significa que quase todos os serviços sociais são prestados dentro do lar.

A pesquisadora argentina Mastrángelo (2000), ao estudar sobre uma comunidade rural no interior de seu país, numa revisão histórica, destaca que a oposição conceitual entre rural e urbano foi apenas (mais) um produto da urbanização associada à industrialização, que ocorreu nos séculos XIX e XX, com a expansão do capitalismo, em toda a América Latina.

Para a antropóloga Maria José Carneiro, o rural é frequentemente definido e tratado a partir da ótica do seu par oposto, a sociedade urbano-industrial, por um processo de exclusão. O rural é tudo aquilo que está fora desses referenciais urbanos. No entanto, para a autora, é possível encontrar uma ruralidade também no interior da sociedade que se pretende apenas urbano-industrial.

Demartini (1988) acredita que trabalhar com essa problemática se deve mais à necessidade de acabar com o preconceito na forma que sociólogos e educadores têm tratado do tema do que às possíveis diferenças entre o meio rural e urbano. Embora ela tenha realizado seus estudos no interior do estado de São Paulo, podemos trazer para o interior fluminense muitas de suas observações, especialmente porque, para esta autora, o rural é definido segundo a natureza do trabalho, o que quer dizer que as formas de relação de trabalho que se estabelecem no campo é que caracterizarão as

diferentes categorias de profissionais rurais e, conseqüentemente, a identidade social e econômica da comunidade. Então, para a autora, rurais são “aqueles grupos da sociedade que estão diretamente ligados à produção agropecuária, considerando-se também as diferenciações existentes entre as categorias de agricultores em função da posse ou não dos meios de produção e, de maneira especial, da terra, assim como a posição ocupada no sistema de relações sociais de produção” (Demartini, 1988, p.25).

Nesse sentido, cabe lembrar que há três situações sócio-econômicas estruturalmente diferentes no campo, a saber: os proprietários rurais são os produtores que detêm a posse dos meios de produção; os arrendatários e parceiros têm o poder de usar os meios de produção que não possuem e, desta forma, pagam pelo uso da terra, os primeiros desembolsando uma quantia fixa pela utilização, e os segundos, uma porcentagem pela produção; finalmente, os assalariados, permanentes ou temporários, que não têm os meios de produção e vendem sua força de trabalho.

Outra observação pertinente a este respeito dos aspectos sociais e econômicos ligados ao conceito de rural vem de Pessoa (2003), que lembra que existe, atualmente, na área rural, por um lado, a presença forte da agroindústria, eletrificação rural, estradas asfaltadas e, por outro lado, um grande contingente de sua população que, antes de ter acesso a esses benefícios, fora para a cidade, porque já havia perdido as condições de aí permanecer. Ainda, há uma pequena parcela da população que permaneceu na condição de população “rural”, mas que vive um vínculo muito mais efetivo com a cidade do que com o campo, pela dependência de serviços de educação, saúde, comercialização dos seus produtos. E, finalmente, há uma cidade, composta por uma população vinda diretamente das regiões rurais ou de pequenas cidades. O que faz o autor concluir que “O campo está na cidade e a cidade está no campo”. Ou, como diria Guimarães Rosa (1967, p.9), “O sertão está em toda parte”.

Ao terminar essa análise, Pessoa (2003) conclui que é melhor analisar o rural levando-se em conta os seguintes aspectos: a) a categoria geográfica específica; b) a produção agrícola ou agropecuária; c) a representação social e simbólica, sendo que esta é uma concepção de mundo, ou seja, um modo como as pessoas e os grupos organizam suas relações sociais e produtivas. Conclusão muito próxima da

conceituação de Hall (1950), em que pesem as diferenças de contexto trazidas com as mais de cinco décadas passadas.

Desta forma, penso ser importante abrir um novo espaço de observação, como faz Mastrángelo (2000), que, em sua pesquisa sobre uma comunidade do interior, conclui que o se deve buscar é uma articulação social capaz de nos permitir compreender a relação entre unidades sociais menores (rurais e periféricas) e maiores (o estado, a região, o Estado nacional e os capitais transnacionais), uma vez que a expansão do capitalismo e a descentralização da produção industrial colocam tradições diferentes em contato numa mesma realidade e, portanto, articulam o nível local (o distrital, o municipal, o estadual) com o nacional e o transnacional, numa nova formação social específica, a ser conhecida.

Idéia compartilhada por Carneiro (1998, p. 59), para quem

Nesse sentido, importa mais do que tentarmos redefinir as fronteiras entre o “rural” e o “urbano”, ou simplesmente ignorar as diferenças culturais contidas nessas representações sociais, buscar, a partir do ponto de vista dos agentes sociais, os significados das práticas sociais que operacionalizam essa interação e que proliferam tanto no campo como nos grandes centros urbanos (...).

A pesquisa sobre educação rural teve uma larga produção especialmente entre 1930 a 1960, a partir de quando se passou a estudar principalmente a educação urbana, com raras exceções, como é o caso da pesquisadora Zeila Demartini, cujas referências são, contudo, localizadas no estado de São Paulo. Com o golpe militar de 1964 e o modelo econômico adotado a seguir, que aguçou os processos de concentração fundiária e do êxodo rural, o setor rural brasileiro e, dentro dele a escola rural, cai numa espécie de exílio. Mas, de fato, com o fim da ditadura militar e o retorno dos movimentos sociais no campo, as questões referentes às condições de vida e trabalho de quem vive ou trabalha no meio rural voltaram ao centro das atenções.

Assim, os estudos sobre escolas em meio rural reaparecem no cenário acadêmico e político nos anos de 1990, primordialmente com o Movimento dos Sem Terra (MST), que, com suas propostas escolares e educativas, inaugurou um momento de se refletir sobre a diversidade que existe no campo (via estudos, ainda

incipientes, sobre os quilombolas, ribeirinhos, bóias-frias, mulheres do campo, índios etc).

Contudo, também devo lembrar que há outras formas escolares diversas, ainda que sejam de matriz burguesa, acontecendo nesse meio. Embora as pesquisas sobre a educação e escola rural sejam raras, no Brasil de hoje, a área rural concentra mais de 50% dos estabelecimentos de ensino de educação básica (107.432 para 106.756 escolas em área urbana), mas, aproximadamente, apenas 14,9% da população em idade escolar para o ensino fundamental (Brasil, 2006, p.24).

A idéia do sentido da escola para a comunidade rural merece algumas considerações. Demartini (1988) recolhe histórias de vida de velhos mestres que lecionaram para populações rurais paulistanas no início do século passado, para conhecer a visão que a população rural tinha sobre a escola. Ela nos relata que, mais do que simplesmente valorizar, a população rural procurava literalmente pela escola, uma vez que estava sob a influência dos mesmos valores que agiam sobre os demais setores da sociedade global, os ideais de igualdade e fraternidade, da educação para todos, naquela época da “escola do tempo das certezas”. O que fez com que os sitiantes se interessarem pelos conhecimentos de leitura e cálculo. Ainda, no plano político, a leitura e a escrita eram considerados elementos importantes na obtenção de favores dos políticos e a escola era considerada um trunfo que as forças locais buscavam barganhar com seus eleitores. Desta maneira, de acordo com a narrativa dos professores da pesquisa citada, a constante dominação política, administrativa e cultural do urbano sobre o rural se manifestava também no plano educacional, fazendo com que os habitantes desejassem adquirir os valores urbanos, mais oportunidades educacionais, aspirações que correspondiam, também, aos valores dominantes da sociedade global.

Da mesma forma, ao buscar reconstruir um cenário histórico da atuação de professores de Matemática no interior do estado de São Paulo, Garnica (2005) faz um bom apanhado das pesquisas locais sobre os discursos docentes que revelam

dificuldades de articulação do trabalho com as diferenças da comunidade e, ainda, uma tendência à “urbanização do caipira<sup>2</sup>”. Em suas palavras,

A história da educação escolar caipira, constituída nos vãos da história oficial da educação brasileira, vai, pois, trilhando caminhos distintos daqueles trilhados pelos alunos e professores dos grandes centros. Citadinos, cosmopolitas, elegantes, finos e sofisticados, segundo os dicionários, servem de antônimo à ‘caipira’. (Garnica, 2005, p.131).

Essa idéia vai ao encontro de outra descrição de estudo, dessa vez em Minas Gerais, nos anos de 1990. Rocha & Soares (2002) investigaram as representações sociais de 113 professores das séries iniciais do ensino fundamental, sobre a escola do espaço rural, de 40 escolas, em 13 municípios. Os dados revelaram que para noventa por cento das professoras entrevistadas a escola deve ser um espaço para ensinar o caminho da cidade. Para quatro por cento, a escola deve ensinar o amor ao campo, já que este é empobrecido e não oferece perspectivas para melhoria de vida. E seis por cento da professoras não tem o meio rural como conteúdo de trabalho.

Para os pesquisadores, os professores brasileiros em geral não têm tido em sua formação (tanto inicial como continuada) a oportunidade de vivenciar ou sequer discutir as especificidades em relação ao ensino rural, sendo que, na literatura pedagógica, o tema aparece de forma superficial. Ainda, parece que entre os professores há uma valorização de profissões urbanas em detrimento de profissões rurais, o que faz com que eles raramente vinculem os conhecimentos rurais ao trabalho escolar. A exceção fica por conta das escolas localizadas em assentamentos do MST ou, ainda, de algumas experiências escolares fruto de movimentos sociais, como as Escolas Família Agrícola, as Casas Familiares Rurais e a Escola Ativa, em que há uma defesa de que os conteúdos dessas escolas reflitam a cultura, as necessidades e os valores dos trabalhadores do campo (Arroyo, Caldart e Molina, 2004; Brasil, 2006).

Ainda, Garnica & Martins (2005) percebem nos relatos dos professores de Matemática uma hipervalorização dos conhecimentos sistematizados por alunos urbanos que têm mais facilidades de acesso a certas informações, pela melhor

---

<sup>2</sup> O autor usa esse termo para se referir aos “habitantes do interior do estado de São Paulo, ainda que haja algumas indicações que estendam o termo para as comunidades do sul de Minas Gerais e parte da região centro-oeste brasileira.”(p.131) Na região estudada nesta pesquisa, os moradores usam o termo “roceiro”, mas geralmente o fazem de maneira pejorativa.

comunicação e a frequência a cursos pré-primários, inexistentes na vida do homem do campo. Esta atitude acontece concomitantemente a uma certa negligência em relação aos conhecimentos cotidianos prévios do aluno rural. Os autores concluem:

Os relatos revelam o quão dependente dos conhecimentos detidos pelos professores (urbanos) está a população rural, até mesmo para que estes possam sair da condição de vida proporcionada por sua profissão e atingir “cargos urbanos” mais valorizados, denunciando que o parâmetro de comparação está sempre na zona urbana, o que nos remete a uma possível contribuição dada pela escola no processo da perda de identidade do homem rural. (Garnica & Martins, 2005, p.17-18)

Vale ressaltar que essa tendência vai de encontro aos muitos discursos oficiais, que, através dos tempos, reconhecem o problema e afirmam promover a fixação do homem no campo, como percebemos inclusive nos documentos atuais:

De uma maneira geral os dados mostram que, de fato, há muito que se avançar para melhorar as condições de ensino oferecidas à população rural. É tarefa de difícil solução e que demanda diferentes estratégias. De qualquer forma, melhorar a qualificação dos docentes que atuam nessas áreas tem como fator limitador à disponibilidade de mão-de-obra qualificada nessas localidades. Formação continuada para os profissionais que já atuam na zona rural e políticas de formação e melhoria das condições profissionais são tarefas que podem ser fomentadas e implantadas pelo poder público para diminuir a distância entre o meio urbano e o rural. (Brasil, 2003; Brasil, 2006)

Em resumo, esses estudos parecem revelar que a escola rural tem desempenhado papel mais intenso na valorização do urbano.

Antes de discutir o trabalho docente e as mudanças que o mesmo sofreu com as mutações da instituição escolar, vale uma última consideração, para além da discussão acerca da organização escolar no mundo contemporâneo e de sua incontestável influência no trabalho docente: analisar uma escola em meio rural significa reconhecer que ela se inscreve numa questão mais ampla, que diz respeito ao futuro do mundo rural, e, conseqüentemente, à configuração global da sociedade (Canário, 2000); e, ainda, que

A escola não é o princípio da transformação das coisas. Ela faz parte de uma rede complexa de instituições e das práticas culturais. Não vale mais, nem menos, do que a sociedade em que está inserida. A condição de sua mudança não reside num apelo à grandiosidade de sua missão, mas antes na criação de condições que permitam um trabalho diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista social. A metáfora do continente (os grandes sistemas de ensino) não convém à escola do século XXI. É na imagem do arquipélago (a ligação entre pequenas ilhas) que melhor identificamos o esforço que importa realizar. (Nóvoa, 2002, p. 244-245).

## **2. 2** **Professores**

Neste segmento, dou continuidade à tese que as mutações na instituição escolar causaram mudanças no ofício e no estatuto do professor, quando explicito alguns estudos sobre o trabalho docente e sua formação no Brasil.

### **2. 2. 1** **Os estudos**

O desafio é estudar a profissão docente do lugar da pesquisadora que é, antes de tudo, uma professora que concebe a profissão de modo ambíguo: a docência é uma vocação, mas também meu ganha-pão, numa clara referência aos dois paradigmas da profissão levantados por Fernandes (1998): 1) o “socrático-platônico”, para o qual a docência é uma vocação e o docente um “mestre de vida e de pensamento”, capaz de instigar os discípulos a procurar e encontrar dentro de si um saber que antes ignorava, sendo o amor pelo saber mais importante que a remuneração; 2) o do sofista, um profissional remunerado por seu trabalho de transmissor de um saber definido e útil. Este último modelo é tido por Tedesco e Fanfani (2002) como dois distintos, caracterizados como professor-trabalhador (funcionário público) e profissional (alguém com saber esotérico para exercício do ofício).

O mapeamento da problemática do exercício do ofício docente e da formação de professores revelou uma produção heterogênea nas últimas décadas, tanto no que se refere aos recortes do objeto de estudo como aos referenciais teórico-metodológicos. Para Catani (2000), a produção sobre o tema é muito pequena e o que se encontra de mais significativo são estudos de períodos mais recentes, com foco na organização da categoria profissional e suas relações com o Estado. Ainda, a produção acadêmica no Brasil sobre o tema é dispersa e sem continuidade.

Se nos anos 70 havia o entendimento da docência como um fazer técnico, sustentado unicamente nos conhecimentos científicos, e, se na década de 80, as palavras “professor” e “técnico” foram substituídas por “educador”, a partir dos anos 90, os adjetivos ligados à palavra professor passaram a ser “profissional”, “pesquisador”, “reflexivo”. Contudo, do que fica da literatura desse último período

são as contribuições sobre os saberes da docência e que acabam por delinear conhecimentos para a compreensão de uma epistemologia da prática docente.

Com forte penetração nos EUA e Canadá e mais recentemente no Brasil, a revalorização dos saberes da experiência do professores é um tema que tem sido muito estudado (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Tardif, 2002). Essa perspectiva toma a noção de saber como conhecimentos, competências, habilidades, promovendo uma crítica ao papel desempenhado pela universidade na tarefa de formar os professores, na medida em que se apóia em um modelo aplicacionista do conhecimento. Trata-se de um modelo através do qual se pretendem educar as escolas e os professores de modo semelhante ao que a escola tradicional procura educar as crianças. A chamada “epistemologia da prática” propõe relativizar o lugar da teoria na formação de professores e a própria concepção acerca do papel dos conteúdos de ensino (Lelis, 2001a). Uma das críticas centrais a ela está na desvalorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico (Duarte, 2003), conhecimento este que, segundo outras pesquisas sobre os saberes docentes, impacta o exercício do ofício (Borges, 2002; Monteiro, 2002). O que não parece ter afetado o número de pesquisas que buscam conhecer a construção dos saberes dos professores (saberes estes considerados plurais, heterogêneos, provenientes de várias fontes), dentre as quais se situa a pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado (Neves, 2002).

Quanto ao exercício da docência, as pesquisas vêm apontando uma crise da competência profissional, esta expressa nos conhecimentos e estratégias por meio dos quais os professores procuram resolver os dilemas do trabalho cotidiano. Estes estudos procuram discutir questões relativas às características do trabalho docente, aos perfis dos profissionais, às imagens que têm da profissão, ao tipo de participação em movimentos sociais e/ou sindicatos de trabalhadores, ao pensarem o professor enquanto trabalhador cultural e intelectual reflexivo (Hypolito et all, 2003; Gariglio, 2004; Nascimento, 2005; Vicentini, 2005).

Para Nóvoa (1995a), esta crise de competência profissional está intimamente ligada à crise de legitimidade do magistério, abordada em outras pesquisas, que ressaltam uma crise do poder do professor e de confiança que o público deposita nele, ligada ao fenômeno do “mal-estar docente”.

Este é definido como “o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado à mudança social.” (Esteve, 1995, p.97). Mais do que reacções, ele pode ser reconhecido como um processo de crise identitária dos professores, descrita como, além da visão social negativa da profissão, uma desvalorização do estatuto social, uma proletarização do ofício do professor (a quem escapa o controle do exercício de seu trabalho, devido à emergência de novas formas de regulação das organizações escolares), além da colocação aos professores de problemas novos e de difícil solução, com a chegada de novos e heterogêneos públicos.

Em pesquisa com professores que pediram exoneração em São Paulo entre 1990 e 1995, Lapo e Bueno (2003) revelam que o “mal estar” que antecedeu o abandono é provocado pela sobrecarga de trabalho, falta de apoio dos pais, baixos salários, concorrência com outros meios de transmissão da informação, má qualidade das relações no ambiente de trabalho, e, ainda, aspectos ligados à burocracia institucional e ao controle sobre o trabalho do professor, à escassez de recursos materiais, à falta de apoio técnico-pedagógico e de incentivo ao aprimoramento profissional. O movimento penoso de desligamento acontece pouco a pouco através de pedidos de licença não remunerada, remoções de escolas e faltas ao trabalho. O abandono real da profissão docente acontece ao final, expressando a vivência de percursos profissionais carregados de insatisfações.

Ainda na última década, passou-se a investigar as histórias e trajetórias de vida profissional de professores, realçando a figura do professor como “pessoa”, portador de uma subjetividade, e não somente como profissional. Bueno et all (2006) apresentam uma revisão de trabalhos na área de Educação, dos anos de 1985 até 2003, que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil. As análises levaram a concluir que o uso das abordagens cresceu muito no país, mas que foram usadas muito mais como fonte de dados de pesquisa do que como ferramenta de formação docente. E, ainda, que a grande emergência de textos publicados em Portugal (reunindo colaborações de portugueses, franceses suíços e italianos), com teorias e investigações acerca do método autobiográfico como recurso metodológico e como fonte de pesquisa, foi um

dos aspectos definidores do cenário brasileiro de pesquisa durante os anos de 1990. Também ficou evidente, com a intensificação dessas metodologias, o afloramento de temáticas e questões novas, tais como a profissão, a profissionalização e identidades docentes.

Este contexto só foi possível porque, nos últimos trinta anos, as transformações do modelo social têm sido acompanhadas de formas de socialização em que processos de individualização e subjetivação encontram cada vez mais lugar. Ao retornar à cena sociológica, a questão do sujeito é desenvolvida numa teoria do ator social que constrói o sentido de sua experiência e se faz sujeito de sua ação (Charlot, 2000; Dubet, 1994 e 2002).

Por último, se a revisão bibliográfica sobre educação e escola rural mostra que os estudos são poucos, não é difícil deduzir o pouco conhecimento levantado acerca dos professores que exercem sua profissão nas áreas rurais. Demartini, ainda em 1988, manifestava sua preocupação com o fato de a maioria dos estudos sobre a educação escolar focar aspectos relacionados ao sistema educacional e sua expansão, com poucas referências ao desempenho dos professores ou aos sujeitos e agentes da educação envolvidos no processo educativo. Assim mesmo, as pesquisas se limitam às séries iniciais do ensino fundamental (Rocha & Soares, 2002; Cavalcante, 2003), com exceção da já citada pesquisa de Garnica e Martins (2005) cujos sujeitos são professores de matemática.

## 2. 2. 2

### **O estatuto social**

Profissão impossível, dizia Freud a respeito da educação; certo, mas ensinar é também a mais bela profissão do mundo.  
(Tardif e Lessard)

O estatuto social e econômico é uma das chaves para o estudo dos professores e da sua profissão (Nóvoa, 1995a). Embora o discurso genérico sobre o professor esteja cheio de perigos, a primeira impressão é que a imagem social e a condição socioeconômica do professor na atualidade se encontram em estado de degradação, em que pese o fato de seu trabalho representar a realização da instrução formal de todos os humanos em suas mais diversas profissões. Aliás, esse grande porte da

missão é um dos responsáveis pela dificuldade na melhoria do estatuto socioeconômico, uma vez que os professores se constituem em um dos mais numerosos grupos profissionais da sociedade contemporânea.

Esse paradoxo é um dos muitos aspectos do trabalho docente, dentre os quais se destacam, ainda, a ambiguidade, heterogeneidade e a polissemia (Lelis, 1996). Para a pesquisadora, o caráter polissêmico do trabalho e da profissão docente adviria das condições objetivas de produção dos docentes, sob as quais construíram formas de perceber, classificar e agir na escola e no mundo.

É mais uma vez António Nóvoa (1991a, 1995a) quem fornece um “modelo de análise da profissão” que vem sendo usado pela maioria dos pesquisadores do ofício docente no Brasil nos últimos anos e que pode nos ajudar a entender a imagem social da profissão e a atual condição socioeconômica dos professores.

Lembrando, o modelo divide o processo histórico de profissionalização em quatro etapas, desde a gênese da profissão, a partir do século XVII, até os dias atuais. Um primeiro momento importante, já no início do século XVIII, foi quando o professorado começou a exercer a profissão em tempo integral e deixou, portanto, de considerá-la como uma atividade passageira. Ao aderirem ao projeto estatal de funcionarização, os professores instauram um segundo momento, e confirmam sua condição de “profissionais do ensino”, ao mesmo tempo, defendidos e controlados pelo Estado, que posteriormente cuida de criar instituições específicas para a formação especializada e relativamente longa do professor, período este já considerado a terceira etapa do processo de profissionalização docente. A quarta é quando os professores se organizam em associações profissionais, o que tem papel fundamental no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa de seus interesses profissionais.

No século XVIII e início do XIX<sup>3</sup>, com a produção de um sistema complexo de ensino estatal e a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses, inicia-se um

---

<sup>3</sup> De fato, a intervenção na organização do ensino só se legalizará em 1827, com a Lei Geral do Ensino, no Primeiro Império, que cria os sistemas de ensino primário e secundário, e a formação docente, havendo, ainda, o início de um processo de homogeneização, unificação e hierarquização do trabalho anterior. Na verdade, a efetivação dessa realidade só ocorreu em 1834, com o Ato Adicional que transferiu para as províncias a responsabilidade pela formação dos docentes, ato este baseado no princípio de descentralização administrativa, embora com forte centralização política (Villela, 2000).

processo de secularização da instrução com a vinda de professores régios para o Brasil. O professor régio, categoria criada como parte das reformas que o Ministro Pombal promoveu em todo o domínio do reino português a partir de 1759, seria o agente da mudança do ideário jesuítico para o ideário iluminista, da disseminação das conquistas da ciência, da consolidação da idéia dos Estados nacionais e da unificação linguística, legitimando a identidade do Estado português. Era a época da “escola das certezas”, quando a instituição funcionava como uma “fábrica de cidadãos”.

No Ato adicional de 1834, lê-se que “Os professores régios gozavam, ainda, do Privilégio de Homenagem em razão da nobreza de seu Emprego (...)” (pesquisado por Cardoso, 2002, p.251), o que significava que não podiam ser presos sumariamente, tinham isenção do serviço e de taxas militares, *aposentadoria passiva* (não podiam ser despejados arbitrariamente por seu senhorio), entre outras regalias destinadas à nobreza (Fernandes, 1998). Tinham, portanto, grande valor e dignidade.

Por outro lado, embora imbuídos de tão nobre missão, uma hierarquização das categorias docentes já podia ser observada, pois os professores régios recebiam tratamento diferenciado, diverso e contraditório, de acordo com o nível que ensinavam, para não falar da oscilação dos privilégios de acordo com o local em que trabalhavam. Assim, os “mestres das primeiras letras” tinham remuneração mais baixa, atrasos no pagamento, dureza no estatuto disciplinar, sem direito a aposentadoria. Os “professores de Gramática Latina, de Retórica, de Grego e de Filosofia” eram mais valorizados do ponto de vista social. Para Vicentini (2005), essa separação foi a grande responsável pela “heterogeneidade da categoria”, presente até hoje entre os professores das primeiras séries do ensino fundamental, por um lado, e os professores do segundo segmento do ensino fundamental e os do ensino médio, por outro.

Devo lembrar que a escola como instituição formadora de cidadãos funciona dentro do “programa institucional” (Dubet, 2002), que previa uma ação socializadora deliberada, cuja coordenação ficava a cargo de profissionais que tinham competência técnica e legitimidade, além de aderirem a um sistema de valores que acabam incorporados à própria identidade profissional. Os professores são agentes a serviço da instituição escolar. Nas palavras de Nóvoa (1991<sup>a</sup>, p.123 e 124):

Isso os coloca no cruzamento de interesses e aspirações sócio-econômicas frequentemente contraditórias: funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, eles também personificam as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas da população. Aqui reside toda a ambiguidade e toda a importância da profissão docente: *agentes culturais*, eles são também, inevitavelmente, *agentes políticos*".

Assim, sua tarefa era resultante de uma vocação, assemelhando-se ao sacerdócio. É, então, nesta época, que é radicada a imagem do professor "missionário", dotado de forte autoridade e prestígio, e que permanece no imaginário coletivo dos professores e da sociedade em geral até os dias de hoje<sup>4</sup>.

A essa imagem do professor como missionário, durante o século XX, é acrescentada a do professor como um trabalhador que precisa ser formado (Tedesco e Fanfani, 2002), pois até então se aceitava a idéia de que qualquer indivíduo bem letrado, de boa índole e de reconhecimento na comunidade, poderia exercer este ofício.

Ao estudar o trabalho sobre o outro, Dubet (2002) traz uma alternativa para pensar o exercício da profissão de professor, vivendo entre seu estatuto profissional e seu *métier*, isto é, entre o lugar que lhe é atribuído no sistema, no plano coletivo, e a maneira como representa o seu trabalho, na esfera individual. Ele considera que, após os anos 60, a profissionalização deixa de estar ligada à vocação e ao desenvolvimento do trabalho e passa a ser fundada em uma legitimidade racional, na eficácia (nos resultados, portanto) e nas competências estabelecidas por processos legais. Em outras palavras, o registro vocacional e individual dá lugar ao técnico e coletivo, nascendo, assim, a cultura da avaliação e do controle, o que aponta para uma mudança na legitimidade e no trabalho, pois passa a existir uma valorização dos resultados em detrimento dos trabalhadores. Os professores passam a ser *experts*, que estão no centro da formação, esta capaz de garantir que eles fossem ser membros eficazes, com técnicas e competências para trabalhar na organização. Esta perspectiva anula a possibilidade de o professor ter uma compreensão ampla da sociedade, das

---

<sup>4</sup> Para Dubet (2002), a lógica da ação dos agentes é a do controle social, pois as expectativas eram de que os agentes cumprissem seus papéis, sendo que eles tendiam a ser considerados a encarnação da instituição. O agente **seria** a sua função de controlador, para que a lei fosse aplicada a todos os cidadãos, que eram iguais.

instituições, das relações de poder, e o torna incapaz de situar sua profissão no contexto geral de uma sociedade como a brasileira.

O movimento atingiu o ápice nos anos de 1970, época da “explosão escolar”, do processo de democratização do acesso à escola. Contudo, com a entrada da escola no “período das incertezas”, as instituições perderam seus monopólios, houve uma desestabilização das imagens institucionais e os atores sociais nas escolas passaram de uma lógica do desempenho de papéis para a lógica da construção da experiência escolar (Dubet, 2002). A consequência mais importante dessa mutação é a de colocar como central o trabalho de construção do sentido do trabalho realizado por professores e estudantes nas escolas.

Com a explosão escolar, os professores tornaram-se o grupo profissional mais numeroso e com maior visibilidade social. E atravessado pela ambiguidade fundamental. A situação profissional dos professores mistura elementos de afirmação profissional com lógicas de desvalorização e de controle autoritário da profissão, o que faz a imagem da profissão oscilar entre “a mais bela profissão do mundo” até uma profissão desgastante e perigosa (Nóvoa, 1995a), considerada até mesmo como uma semiprofissão.

A profissão docente é tomada como uma *semiprofissão* (Enguita, 1991; Sacristán, 1999), por um lado, porque foi historicamente se formando com orientação política externa e, por outro, porque há condicionamento do trabalho ao sistema e às instituições escolares. Os professores são assalariados e submetidos à autoridade de seus empregadores, mas lutam por uma autonomia profissional.

Daí, algumas discussões acerca da proletarização do trabalho docente ganharem força. Algumas teorias críticas sobre a educação argumentam que a escola não somente se presta a reproduzir as desigualdades sociais, mas também funciona como um local de trabalho capitalista, ou seja, de trabalho alienado, com o trabalho manual separado do mental. Os argumentos básicos são que as profissionais do ensino vendem as suas forças de trabalho, que há uma cisão entre os professores e a organização do processo, e, ainda, que existe uma intensificação e uma fragmentação do trabalho, assim como a apropriação do saber do professor (Enguita, 1991; Silva, 1992; Sacristán, 1999).

Contudo, Nóvoa (1991b) lembra que esse processo de desprofissionalização do professorado não é compatível com a complexidade atual do ensino e com a necessidade de o ofício docente se basear em sólidas básicas científicas. Neste último sentido, o que falta, garante Perrenoud (2001, p.139), é uma “redefinição bastante radical da natureza das competências que estão na base de uma prática pedagógica eficaz”. A isso somada a idéia de que a prioridade do ofício docente é resgatar o sentido do trabalho na escola.

Em relação à última etapa do processo de profissionalização dos professores, quando eles se organizam em associações profissionais, no Brasil, algumas condições históricas, analisadas por Vicentini (2005), apontam para a heterogeneidade da categoria, que, ao conceber a profissão de modos distintos, organizou práticas associativas com estratégias diferentes em cada estado brasileiro, no que se refere à melhoria do estatuto. Os fatos históricos ligados a esse fenômeno são os seguintes: a descentralização instituída no Ato Adicional de 1834 separou a educação primária e a profissional (incluindo a Escola Normal), que ficou a cargo dos estados, do ensino secundário e superior, sob a tutela da União; as diferenças socioeconômicas em cada estado do país; assim como o serviço público brasileiro, o magistério oficial foi proibido de se sindicalizar até 1988; apesar de a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ter nivelado a formação docente, a distinção identitária entre os professores do ensino secundário e os das séries iniciais do ensino fundamental permanece, movida pelas diferenças de público, de formação inicial, nas variações na forma de organizar as aulas, no tempo de trabalho, na natureza das relações estabelecidas com os alunos, do tipo de remuneração.

Vicentini (idem) realiza um levantamento histórico sobre as associações docentes cariocas em jornais e informa que a primeira foi criada em 1931, nos “anos de ouro” do magistério nacional, pelo magistério secundário particular. A UPP-DF (União dos professores Primários do Distrito Federal) atual SEPE-Rio (Sindicato da Educação Estadual), teve vários nomes, mas, em 1979, dividiu-se também em Centro

Estadual dos Professores do Rio de Janeiro (CEP-RJ), comandou uma greve histórica e entrou para a clandestinidade<sup>5</sup>.

Por último, a mesma autora (idem) estuda três grandes greves que marcaram a profissão e difundiram novas imagens docentes, dando visibilidade a diferentes concepções da profissão e ao movimento docente. A primeira, em 1956, no Rio de Janeiro, o magistério particular lutava contra a “indústria do ensino”, momento em que os professores secundários de escolas particulares pararam para denunciar a exploração que sofriam dos proprietários de escolas. Em 1963, também em São Paulo, as professoras primárias lutaram por melhores salários, na primeira greve geral do professorado, quando, muito bem vestidas, disciplinadas e ordeiras (para se diferenciarem dos operários), caminhavam, com um sorriso no rosto, contra a desvalorização salarial, consolidando a imagem dos docentes como profissionais que precisavam ser bem remunerados. Finalmente, em 1978, os então emergentes “trabalhadores do ensino” deflagraram, em São Paulo, uma greve à revelia das principais organizações docentes. Esta greve gerou opiniões contraditórias a respeito das mudanças, pois registra a emergência de um novo modelo de professor-barbudo, cabelos compridos e vestidos de calça jeans, que rompia totalmente com a imagem tradicional da profissão, e que se insurgiu contra a precariedade de sua situação funcional, simbolizando a expansão desordenada do ensino médio.

Para concluir, devo lembrar que ambiguidade, contradição e paradoxo, fatores que marcam negativamente a situação profissional dos professores, são indissociáveis dos processos de mutação dos sistemas escolares, que configuram, não um problema de eficácia, mas, sim, um problema de legitimidade, articulando de forma necessária a crise da escola com uma crise da identidade profissional (Canário, 2005).

### **2. 2. 3 A formação**

Parece-me fecundo pensar na formação de professores, antes de mais, como preparação para uma profissão complexa, ou mesmo, segundo Freud, para uma profissão impossível (Perrenoud)

---

<sup>5</sup> Segundo a autora, foram os seguintes os nomes: União dos Professores Primários do Distrito Federal, União dos Professores Primários do Estado da Guanabara, União dos Professores Primários do Rio de Janeiro.

Às etapas da profissionalização apontadas antes, Nóvoa (1991a) adiciona duas dimensões de análise, ligadas originalmente ao momento em que é instituída uma licença para se ensinar, dada pelo Estado. A primeira dimensão refere-se a um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício da profissão, e a segunda, a elaboração de um corpo de normas e valores muito influenciados por atitudes morais e religiosas. Embora essas normas e esses valores tenham sofrido mudanças através dos tempos, elas sempre tiveram sob a tutela alheia, primeiro da Igreja, depois do Estado. Isto fez com que os docentes absorvessem o discurso oficial como seu, o que certamente impacta a identidade do grupo.

Correia (1991), ao questionar as práticas e os sistemas de formação de professores, articulando-as com a problemática da identidade profissional e com a mudança educacional, mostra que a produção histórica do grupo profissional está intimamente ligada à produção dos Estados Modernos, estes, por sua vez, frutos da fábrica moderna e da ciência positivista. A ciência cria as condições sociais, epistemológicas e simbólicas necessárias ao reconhecimento social da especificidade da “função” docente.

Mas, ao contrário de quando estavam submetidos à Igreja (que parecia perceber melhor a sua função estratégica), os “novos funcionários públicos” passam a ser formados em Escolas Normais somente na segunda metade do século XIX, sendo que a formação dos primeiros professores régios vai acontecendo pela prática docente, pelos exames de admissão e pela leitura dos compêndios (Mendonça, 2005).

Nóvoa (1995a) e Villela (2000) revelam que as Escolas Normais, mais do que somente elaborarem conhecimentos pedagógicos no âmbito individual, também produziram coletivamente a profissão. As Escolas Normais no Brasil do século XIX criam a “nova” professora do ensino primário, em substituição ao “velho” mestre-escola, formada e preparada para a atividade docente. Embora o Brasil tenha sido pioneiro na criação das Escolas Normais, essa formação sofrerá avanços e retrocessos, reformas, extinções de escolas, durante todo o século XIX.

No início do século XX, ainda na época da “escola das certezas”, na “época de ouro das escolas”, a formação dos professores adquire importância crucial, com

reorganização das Escolas Normais; os primeiros cursos de licenciatura do Brasil passaram a acontecer nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com a introdução de disciplinas de formação pedagógica nos currículos. O texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresenta, de forma enfática, preocupações acerca da profissionalidade do professor dos diferentes graus da escola brasileira.

Além de dominar os saberes da tradição filosófica, científica e religiosa, para ser um bom mestre passou a ser preciso o conhecimento e utilização de outros saberes que garantissem uma boa transmissão desses saberes aos alunos. Era preciso entender os mecanismos de sua transmissão e de sua apropriação pelos estudantes. Seriam, então, as Ciências da Educação que dariam o suporte para esse entendimento e formariam, portanto, o professor.

Ao analisar a formação docente, Ludke (1996) lembra dos conhecimentos específicos do professor, e procura mostrar que, apesar de o conceito de profissão docente ser bastante vulnerável, o professor é um profissional crítico, reflexivo, questionador, que possui um saber esotérico, especializado, típico de seu grupo. O saber pedagógico é o legitimador do exercício da atividade docente enquanto uma atividade especializada.

O campo de estudos sobre os conhecimentos e das práticas dos professores teve um desenvolvimento fulgurante, nos últimos 20 anos, no âmbito qualitativo e quantitativo, na América e nos países anglo-saxões. Apesar do pouco tempo de pesquisas, já há, por exemplo, uma enorme diversidade de formas de se delimitar o que é o termo *saber docente*, assim como uma certa confusão conceitual, dentro de uma variedade de correntes alternativas de pesquisas, algumas convergentes, outras, divergentes.

A partir dos anos de 80, com a expansão do sistema escolar no Brasil, a questão da formação docente vai ocupar um lugar central nas políticas educativas, concomitante com a promoção da inovação educativa. A formação inicial e continuada é vista como uma panacéia para os problemas que afetam os sistemas escolares. Aquela é baseada na racionalidade técnica e segue a “forma escolar”, cujo

um modelo é basicamente que a universidade fornece a teoria, os métodos e as habilidades, a escola constitui o campo prático para este conhecimento, e os professores entram o esforço individual para aplicar tal conhecimento.

A formação continuada, por sua vez, não se constitui em um domínio privilegiado de intervenção nem como um espaço de reflexão, mas, sim, tem sido encarada como uma extensão da formação inicial visando adaptar os professores às mudanças planejadas, o que se configurou em um conjunto de ações de reciclagem com objetivo de diminuir a resistência dos professores à “inovação” instituída (Correa, 1991).

Na verdade, trata-se de mais um reforço à idéia paradoxal que se tem sobre o trabalho docente: as elevadas expectativas sobre sua ação têm simetria com uma visão de incompetência para o exercício do ofício.

Ainda sobre a temática da formação docente, vale lembrar a já citada tendência atual é o reconhecimento da ineficácia da formação dos professores com tempos e espaços diversos da ação, concomitante ao favorecimento da formação docente centrada no estabelecimento de ensino. A capacidade de exercício do ofício docente, além da formação inicial, constitui-se pela autonomia que exerce na escola, diante de seu trabalho, pela responsabilidade de sua formação permanente, pela capacidade de aprender e refletir sobre sua ação (Schön, 1995).

Também para Nóvoa (1991b e 1995b), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva sobre as práticas, para que o professor possa desenvolver um pensamento autônomo e (re) construir permanentemente sua identidade pessoal, porque esta “produz-se num jogo de poderes e de contra-poderes entre imagens que são portadoras de visões distintas da profissão”. Ainda, ela articula dimensões individuais, que pertencem à própria pessoa do professor, com outras dimensões coletivas, estas inscritas na história e nos projetos do coletivo docente (Nóvoa, 2000). Sendo assim, é fundamental o investimento na pessoa do professor e prioritário dar estatuto ao saber da experiência.

Nessa perspectiva, compreende-se que as dimensões do ofício docente podem ser explicitadas tanto do ponto de vista da formação do professor como de sua

atuação profissional. Não se pode mais pensar na formação docente deslocada de espaços reais onde se efetivam as trocas entre ensinar e aprender, seja esses espaços da escola ou outros espaços educativos. Em outros termos, o saber profissional dos professores é essencialmente produzido nas escolas, a partir de um processo de socialização que combina processos de conhecimento simbólico com processos de conhecimentos da experiência (Canário, 2007). Basicamente porque

O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (Nóvoa, 1995b, p.25)