

# O PROFESSOR: PESQUISANDO UM PROFISSIONAL SEM "IDENTIDADE"?

Conceição Boavista\*  
Francis Musa Boakari\*\*

## resumo

Este trabalho é uma convocação para tentarmos retomar os esforços na investigação da realidade vivida pelo professor da escola pública a fim de desvelar as engrenagens conformadoras de sua identidade. Entendemos que a construção/afirmação da identidade ocorre nos movimentos realizados pelo sujeito em direção aos desafios do mundo. É um processo dinâmico e dialético; uma construção partilhada professor/realidade onde ambos se fazem sujeitos. Daí a necessidade de um caminhar fenomenológico aliado à interpretação hermenêutica como instrumentos metodológicos de restauração do pensamento originário mais fundamental do fenômeno pesquisado, como forma de universalizar e socializar esse conhecimento. Este momento histórico exige a construção de uma nova compreensão da realidade ético-política dos docentes da escola pública e para todos os que trabalham com a educação formal básica.

## abstract

This text is a call for attempts to investigate the reality experienced by the public school teacher to find out what factors determine his/her identity, with the understanding that the construction/affirmation of this element occurs within goal-oriented movements undertaken by social agents; a dynamic and dialectical process involving professors and society as subjects; determining the necessity of adopting a phenomenological-hermeneutical approach in interpreting data so as to restore the original meanings of the object being analyzed, facilitating their being universally socialized. These historic times demand the development of a new understanding of the ethical-political reality of these teachers by all involved in the basic formal educational process.

Como muitas outras pessoas no mundo inteiro, a maioria dos brasileiros continua acreditando no poder da escola para contribuir

\*Professora da UESPI e CEUT

\*\*Professor do Programa de Mestrado em Educação - UFPI

Prog. de Mest. em Educ.	Teresina	n. 2	pp. 71-90	1997
-------------------------	----------	------	-----------	------

positivamente para a mobilidade individual e na transformação social. O nível desta confiança poderia ser temperado pela classe/status e outras variáveis que muito influenciam na participação dos bens sociais desta sociedade. Entretanto, tanto os membros das classes populares quanto os de grupos menos desprivilegiados parecem não medir, em termos relativos, nem esforços nem recursos, para providenciar o melhor tipo de experiências escolares às suas crianças.

A crença no poderio social da escola parece não ajudar muito em eliminar ou pelo menos reduzir, a polemica em torno dela. A final das contas, qual o papel fundamental desta instituição - a escola - que apesar de sofrer "inúmeras modificações", permanece basicamente não modificada? As respostas clássicas à tal questionamento ainda servem como guias para satisfazer as diversas opiniões e justificar os diversos interesses. Enquanto Durkheim (1975) enfatizava a importância da escola no papel de transmissor de valores sócio-culturais neutros de uma determinada sociedade, e Bourdieu e Passeron (1985) nos lembra da importância da escola como reprodutora dos valores da classe dominante, Althusser (1985) deu primazia à idéia de que, apesar da escola ser um dos aparelhos ideológicos do Estado (instância dos interesses dominantes e dominadores) que garante a continuidade, ela carrega em si mesma, a sua própria contradição. Dependendo do método pedagógico, a escola poderia servir de terreno fértil para desenvolver as contra-ideologias necessárias para a transformação da sociedade; gradativamente mudar o locus da hegemonia e possibilitar a emancipação geral (Gramsci, 1979).

A manutenção destas divergências históricas e as suas reformulações pelos seguidores destes teóricos demonstram somente uma faceta da problemática da escola hoje. Uma série de outros fatores contribuem para o agravamento dos problemas da instituição em discussão.<sup>1</sup> Utilizando o Estado do Piauí para melhor fundamentar a preocupação deste trabalho, as dificuldades mais evidentes da escola pública, será possível destacar - níveis de renda familiar precários, ingresso precoce no mercado de trabalho; constantes migrações rural-urbanas em grandes números; infra-estrutura e condições materiais deficiente-insuficientes; atividades escolares alienadas e alienadoras da

cultura de muitas crianças pobres, os clientes da escola pública. Este quadro prenuncia os efeitos negativos em relação às taxas de indicadores educacionais.

Piauí é tido como um dos estados que se apresenta com um índice de analfabetismo dos mais altos do país (Censo de 1991: 40% - 7 a 14 anos; mais de 40%, a partir de 15 anos, e 49,4% da população geral). As taxas de evasão e repetência, especialmente no chamado "primeiro grau menor", continuam perto da casa dos 45%. A escola com uma só sala acomodando várias séries é uma cena comum. Crianças sentadas no chão ou em pé, também, fazem parte do mosaico das condições existentes na escola pública piauiense. O número de professores leigos, em especial no meio rural, ainda é marcante. Há situações onde professores só com o primeiro grau completo "tentam ensinar crianças no 2º grau". Em termos de salários, existem professores, com referência particular aos das redes municipais do interior, que continuam ganhando menos do que o salário mínimo.

Enfatizamos, entretanto, que estes dados não são de legado ou herança particulares ao Piauí. Muitos outros estados do país, especialmente das Regiões Norte e Nordeste, podem exibir dados mais preocupantes. O que todos indicam de maneira consistente está voltado ao fato de que o ensino no país está doente, tão doente que precisamos encaminhar algumas atividades que visam modificações profundas neste campo. Levando em conta que tais mudanças não seriam possíveis sem uma intervenção consciente e pública dos políticos e administradores, resta-nos por enquanto, o desenvolvimento de atividades que possam servir de base para mudar atitudes e crenças sobre os serviços educacionais. O conhecimento científico é exigência para melhor conhecer de modo crítico a realidade; uma etapa imprescindivelmente necessária para desenvolver e trabalhar com alternativas sociais.

Colocado de outra maneira, a realidade brasileira e o seu sistema educacional, há tempos em declínio (a massificação ocorrida, a produção-reprodução dos "incompetentes pelos incompetentes" e a necessidade de camuflar o real), tinham o professor como o alvo perfeito para a autofagia da área sócio-cultural. As coisas vão acontecendo de

forma sutil, disfarçada, somente perceptíveis pelos poucos mais perspicazes. Pouco acontece porque muitos não se preocupam com “o ensino dos outros que acontece na escola pública!”. Como cientistas e educadores, as consciências dos tempos modernos, não é possível calar. O mínimo que pode ser feito é continuar pesquisando, desvelando, e divulgando este sub-mundo (conhecido mas mascarado com eficiência) da nossa sociedade.

Com tal finalidade, colocamos que a situação do professor da escola pública brasileira e, com especialidade, do professor da escola pública piauiense, é caótica (patética?). Esta concepção é consenso entre os estudiosos da área. Um estudo recente (Oliveira, 1995) nos fez confirmar as grandes perdas do professor: perda de prestígio, perda de competência profissional (saber e saber fazer), perda de espaço político-profissional, e de identidade. Também, Carlos Rodrigues Brandão, Marilena Chauí, Paulo Freire, Rubens Alves e Ildeu Coêlho, na obra *O educador: vida e morte*, organizada por Brandão (1982) descrevem uma realidade semelhante. Com o professor, igualmente perderam a escola pública e seu ensino, o estudante, a comunidade e a sociedade como um todo.

De maneira consciente ou somente como repetidores do senso comum, a partir da propaganda da mídia nacional, a sociedade também acredita no desmoronamento da escola pública. Verdadeira ou não, é comum ouvir de todos os setores desta sociedade, que o nosso ensino é ruim, “não presta para nada”. As providências concretas que têm sido tomadas, principalmente pelo Estado, são atomizadas, desarticuladas, e pouco contribuem para a superação da situação. Reformas e novas políticas educacionais não têm faltado. O que precisa acontecer é a implementação de medidas que, de fato, reforme o sistema de ensino público para garantir o mínimo de qualidade, definida com responsabilidade democrática (Boakari, 1994).

Ao mesmo tempo, a postura da comunidade ou sociedade frente à situação do professor pode, por sua vez, ser representada, também analogamente, como se o professor fosse um mendigo que outrora era muito estimado mas, neste momento, apresenta um quadro de deformidade por estar acometido de enfermidade contagiante

provocando pena e, ao mesmo tempo, repulsa dos seus conterrâneos. As pessoas passam ao largo deixando "aquilo" que consideram como a sua contribuição, como um ato de caridade e, com o espírito ou o ego massageado, continuam seu caminho.

Esta postura da comunidade pode ser constatada pela representação feita pela comunidade teresinense sobre o professor da escola pública, numa pesquisa realizada junto a algumas categorias profissionais (Oliveira, 1995), publicada em livro (Boavista, 1996). A comunidade considera o trabalho do professor de grande valia para a sociedade, reconhecem as condições adversas vividas por este profissional no cotidiano de seu trabalho, mas não luta para reverter estas adversidades. A comunidade não se alia a ele na luta pelo restabelecimento de seu prestígio, de seu espaço. Finalmente, esse trabalho nos fez ver, também, que, ao lado do seu desânimo, de sua desesperança, da sua fragilidade técnico-científica e política, o professor demonstra ânimo, garra, vontade e esperança, e luta em busca do seu espaço, do seu prestígio e da sua identidade perdidos, embora esteja submetido a condições adversas que tendem a ser percebidas como desarticuladoras e inviabilizadoras de suas iniciativas.

No Brasil já se produziu muitos trabalhos que retratam a degradação do professor da escola pública, especialmente, os trabalhos publicados a partir dos anos 80. Como exemplo, temos Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político de Guiomar Namó de Mello (1982), onde ela, preocupada em colocar a educação a serviço dos interesses das camadas populares, apresenta o professor expropriado de seus instrumentos de trabalho - conteúdo (saber) e método (saber fazer)- e as pistas para a sua recuperação. Um outro exemplo, um pot-pourri de reflexões, é O desafio educacional (entre outros) de Florestan Fernandes (1989), onde ele apresenta o professor brasileiro como vítima "de um desnivelamento social profundo" que o fez "um trabalhador intelectual na área dos serviços", ao tempo em que incentiva a cooperação entre professores e a organização de classe como forma de conquista de espaços político e de superação da situação degradante em que se encontram. O trabalho de Oliveira (1995), O Prestígio do Professor e sua atuação profissional: fatores sociais

*de influência*, também representa, aqui, um bom exemplo na medida em que retrata o a situação degradante vivida pelo professor da escola pública estadual teresinense (Pi), o seu desvalor, o seu desprestígio, ao tempo em que convoca os professores e a sua Associação a reconquistar a comunidade teresinense como aliada na sua luta para conquista de espaço político, de prestígio.

Os tipos de trabalho analítico que precisamos estimular deveriam ultrapassar a tendência dos “receituários”, de “sugestões de ordem comportamental” que acabam por reforçar a tendência tecnicista de apresentar “pacotes” para serem executados. Há muitos dados para indicar que engajamentos teórico-práticos de natureza crítica, poderiam servir de tentativas valiosas para contribuir com respostas esclarecedoras, as mais objetivas possíveis, à questões colocadas por professores, tais como: onde estamos? onde pretendemos chegar? por que estamos aqui e não lá? quais são os empecílhos que encontramos nos caminhos que trilhamos e o que representaram politicamente para a categoria? Quais os espaços conquistados? O que falta para chegarmos lá? que estratégias já utilizadas, precisam ser substituídas? que estratégias precisamos utilizar para chegarmos ao que almejamos?

Na nossa percepção, respostas a questões como estas, partindo de análises interpretativo-compreensivas da realidade do professor, seriam capazes de fornecer um quadro de referências muito valioso para que a categoria dos docentes possa elaborar um plano estratégico de ações que possibilite, efetivamente, ao professor, a conquista de sua autonomia, a conquista de sua identidade profissional. São necessidades fundamentais porque, “Todo homem tem o dever e o direito de achar o seu lugar, um lugar de sua conveniência, no conjunto geral dos (...) serviços e das profissões” (Gadotti, s/d, p:103).

O recomendável é uma leitura compreensiva da realidade vivida, mas acima de tudo, também, construída com o apoio do professor, num determinado momento histórico onde este profissional exerce influência, mas é fortemente condicionado por forças conjunturais que se sobrepõem à força política de sua categoria, determinando-lhe condições políticas e históricas que desviam-se dos seus interesses, chegando a provocar conflitos e desarticulação de forças da categoria. Estudos exploratórios

de natureza compreensiva utilizando as representações sociais como fonte de “verdades relativas” podem trazer ao público interessado, as vozes socialmente construtivas do professor.

Dessa forma, pensamos estar oferecendo, por sua vez, elementos viabilizadores da superação das condições atuais do ensino público de 1º e de 2º graus, pois entendemos que, a autonomia do professor representa a sua participação nas decisões dos programas e processos pedagógicos. É a possibilidade de construção de uma nova realidade para o ensino público e para o povo piauiense (brasileiro), de vida social, em contraposição à lógica do mercado, onde a educação só pode ser comprada por quem pode pagar. Nessa perspectiva, segundo Guiomar Namó de Mello (1982), o professor é “um dos agentes de mudança da escola e da prática pedagógica visando a torná-la mais adequada às crianças que até hoje vêm sendo vítimas do fracasso escolar...” (p. 141).

O trabalho realizado por Oliveira (1995) sobre a questão do prestígio do professor da escola pública estadual de 1º grau de Teresina (Pi), nos oferece esta fotografia, e, o que é de mais importante, abre caminhos para a realização de novas leituras da realidade, ou seja, nos convida a prosseguir nos estudos com o objetivo de entender e desvelar o movimento dos docentes na busca de sua autonomia, na conquista de sua identidade. Este convite nos remete à realização de estudos criteriosos e profundos sobre as lutas dos professores, a fim de obtermos maiores esclarecimentos, dentro de um rigor científico, sobre o movimento da categoria dos docentes na busca de sua identidade profissional.

Neste aspecto, apoiamo-nos na interpretação da idéia de Schutz, feita por Minayo (1994):

“A existência cotidiana (...) é dotada de significados e portadora de estruturas de relevância para os grupos que vivem, pensam e agem em determinado contexto social. Esses significados (...), são selecionados através de construções mentais, de ‘representações’ do ‘senso comum’” (p.95).

Por outro lado, a interpretação e o entendimento da luta do professor na tentativa de construir a sua identidade num determinado momento histórico, nos encaminha, ao reconhecimento dos fatores que construíram este seu momento histórico, que poderia ter sido outro. Em outras palavras, urge lembrar os percalços da categoria dos docentes de 1º e 2º graus das escolas públicas, na construção do momento histórico que poderia (deveria?) ser estudado, que, por sua vez, é constituído de percalços que precisam ser compreendidos.

Entre estes percalços, destacamos a questão do gênero por considerá-lo como elemento inibidor de maior influência no avanço desta categoria profissional na conquista de sua identidade. Os estudos já realizados no Brasil e além dele,<sup>2</sup> no que tange à esta questão, nos permitem adotá-la como variável a ser utilizada na leitura da caminhada do professor em construir a sua identidade.

Magistério, foi o primeiro espaço e oportunidade de trabalho permitido à mulher brasileira, o qual, tem sido apresentado como “uma dádiva dos céus”, justificado - como esclarece Novaes (1984) - “como extensão das atividades femininas além dos limites domésticos” (p.103). Parafraseando a idéia de Eliane Maria Teixeira Lopes (1991), para exercer esta atividade, especialmente no que tange à docência primária, a sociedade estigmatizou o magistério como missão, como vocação, estigmatizando, por sua vez, o trabalho da mulher, como doação - “mães intelectuais”, “*Mater et Magister*”-, admitindo, para seu exercício, virtudes extraordinárias. E, “quanto mais se estereotipam as funções de ‘papel’, tanto menos pode ‘crescer’ o homem até a altura de sua missão histórica, tanto mais infantil permanece” (Heller 1989:94).

Estigmatizar é uma forma de cristalizar uma realidade; um ato de re-criar, pela redefinição, um elemento do real histórico. No caso da mulher como professora, os efeitos negativos desta ação social ainda permanecem. Ao mesmo tempo para ela, a oportunidade de trabalhar fora de casa representou uma primeira conquista de seu espaço profissional e político. Novos espaços foram conquistados, a duras penas. Entretanto, a feminização do magistério primário, dado às interpretações culturais, tem favorecido a manutenção dos salários em níveis baixos e servido de entraves à conquista de espaço político pela categoria. Para

Mello (1982) “a condição feminina é (...) um dos elementos que garante a perpetuação do senso comum no qual predominam o amor, a vocação e a ausência de profissionalismo” (p.70) no que se refere ao magistério de 1º grau. É professora ou tia? É profissional ou parente? Numa cultura onde o maniqueísmo deve ser prevenido a todo custo, parece que a melhor saída tem ficado no meio, sempre contextualizada - é profissional quando há cobranças, mais deve ser parente no trato das crianças e quando a questão volta aos seus direitos profissionais.

Outras variáveis de suma importância numa tentativa de compreender o professor como profissional<sup>3</sup> e a sua compreensão de si, auto-definição como reflexo das definições de outros, deveriam incluir: treinamento e monitoramento profissionais; o certificado e a habilitação; condição semi-profissional, e comparações com outras profissões (por cima com médicos ou advogados, e por baixo com garis ou cobradores de transporte público).

Por exemplo, uma forma de representar o contexto piauiense, poderia ser utilizado como campo de coleta de dados, a cidade de Teresina (capital do estado) e, a princípio, quatro outras cidades do estado que exercem representação na configuração do movimento da categoria.

Esta sugestão baseia-se em vivência profissional na escola pública, como professores de crianças de 1º grau; de adolescentes, no 2º grau; de adultos - futuros professores e pedagogos - na universidade. Nessa condição, percebíamos a deterioração das condições de vida e de trabalho do professor. E, como aluna egressa da escola pública, um destes autores percebia com mais clareza quão era distante aquele professor, do professor que, hoje, atua nas nossas escolas. Ezequiel Theodoro da Silva (1995) capta esta situação quando coloca que: “nas décadas de 50, 60 e 70, ser professor foi, sim, um símbolo de status, respaldado por um salário condigno e tendo um reconhecimento da comunidade” (p.28). Segundo Florestan Fernandes (1989), foi este o período - anos 70 - que a reforma do ensino (Lei 5692/71) dividiu o trabalho da escola, esvaziou o trabalho do professor, separou o pensar do operar. De fato, enquanto a realidade dos anos 50 e 60 se apresentava promissora para todos os professores, tem sido outras realidades desde

então. Os anos 70 foram de tentativas de conter e controlar os anseios democráticos; a década de 80, um período de consolidação política em que as questões sociais específicas foram desarticuladas em nome da democratização geral. Nos anos 90, parecem continuar a consolidação do desenvolvimento nacional, uma situação que exige dos profissionais a re-definição profissional e a capacidade de arcar com as implicações sócio-culturais (Gentili & Silva, 1995). Qualquer um destes períodos poderiam ser uma fonte de dados muito importantes. Talvez uma ênfase nos últimos dois períodos, com análises descritivo-comparativas, poderiam ser de muito mais valor.

Muito propícias são as observações de Berger e Luckmann: “incipientes contra-definições da realidade e da identidade tornam-se presentes logo que estes indivíduos se congregam em grupos socialmente duráveis” (p.219). Por conseguinte, as ações, a luta dos professores pode ser entendida como o desencadear de um processo de mudança que introduzirá a objetivação de uma nova realidade, ou seja, uma contrarealidade; o início de um novo tempo para a categoria dos docentes. Cada tempo com desafios diferentes que levam à construção de novas identidades, novos pontos cardeais para a sua atuação de profissional-cidadão.

Alguns trabalhos dos anos 80, pela sua abordagem crítica desta realidade, têm contribuído fortemente para a formação dessa consciência crítica dos docentes, condição básica e sustentadora da luta organizada. Lendo Shor & Freire (1986), Apple (1986, 1989) e Florestan Fernandes (1989) podemos observar o estímulo oferecido aos professores para continuarem na caminhada em prol da conquista de espaços políticos, de autonomia, como condições para a construção de sua identidade. Através de seus estudos, esses teóricos, têm oferecido, como sugestões, oportunidades numa variedade de arenas para a ação individual e, especialmente, para a ação coletiva, apontando uma série de áreas nas quais a ação progressiva pode e deve ocorrer a fim de se construir uma escola de qualidade para o povo brasileiro.

Giroux (1986, 1988) apresenta uma ilustração da dominação ideológica a que foi submetido o professor norte-americano, mas que se aplica com propriedade à nossa realidade. Parafraseando a leitura

deste teórico, temos que os professores estão submetidos a um processo de proletarização gradativa mas contínua. O desvirtuamento da natureza e do papel do professor representa “o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica” (p.9). De Giroux, entendemos que o professor está reduzido a escriturário, executando ordens de outros (especialistas e burocratas) quanto ao que e ao como deve realizar as suas atividades na escola, seja no aspecto burocrático, seja no aspecto da prática docente. Em poucas palavras Ezequiel Theodoro da Silva (1995) consegue, na qualidade de professor, fazer uma representação desse quadro: “venho sendo despersonalizado nas relações sociais de trabalho” (p.119).

Este estado de coisas resulta na descaracterização do professor, na sua desqualificação. No Estado do Piauí, a situação chega a ser deplorável. Segundo dados preliminares do Censo Educacional realizado em todo o país, publicados no ‘Boletim Técnico’ da Coordenação Nacional do Projeto Nordeste para a Educação, levado ao público piauiense através do Jornal “O DIA” (Teresina, 26 de setembro, 1996), entre outros pontos de estrangulamento, aponta para o fato: “Escândalo nacional. O Estado do Piauí tem o maior percentual de professores em sala de aula que não concluíram o primeiro grau”. 21% dos professores não têm o 1º grau. Nesta situação faz sentido falar do nível de qualidade do ensino que estes professores fazem? O Estado do Piauí é tão diferente de outros estados do país? Como e porquê?

Atitudes representativas de descontentamento, de insatisfação, de desobediência ao estabelecido, que provocaram exílio, extradição, as denúncias, não foram suficientes para interromper a progressiva desvalorização do magistério, a progressiva perda de identidade do professor. No atual momento do Brasil em que a grande maioria das categorias sociais e profissionais lutam para conquistar direitos perdidos, para conquistar sua identidade, “a poucas categorias de profissionais isto é tão urgente e tão indispensável como os educadores” (Brandão. 1983, p.82). O professor da escola pública continua desprestigiado, desvalorizado, desfigurado, vivendo uma crise de identidade sem precedentes. Nas mesmas proporções é a crise vivida pela escola pública e seu ensino.

Estudos do tipo em discussão possibilitariam mais objetivada dos esforços de buscar, investigar, vasculhar a realidade vivida pelo professor da escola pública a fim de desvelar as engrenagens conformadoras de sua identidade, analisando as lutas, suas perdas e conquistas políticas, a influência do gênero e outras variáveis da profissão nesta conformação, procurando descobrir de onde provêm as determinações que facilitam ou dificultam as vivências necessárias ao desenvolvimento dos componentes essenciais e acidentais que configuram a identidade desse profissional.

Pensamos da necessidade de contribuir para o repensar da categoria do professor devido a urgência em construir uma nova compreensão da realidade ético-política dos docentes da escola pública e para todos que trabalham com a educação formal básica. Vale muito saber o que leva professores, vítimas de vidas sofridas, continuarem em salas de aula baseando-se em explicações como - "Todo mundo sabe que é difícil encontrar emprego e faço o que sei fazer"; "A única coisa que me prende é a falta de condição para pagar uma assistência médica"; "Dediquei minha vida aos meus alunos ... Amo minha profissão, ... Se não fosse pelo salário, eu vivia mais 26 anos com meus alunos"; "Não tenho condição de preparar ninguém para a vida" (Jornal do Brasil, 18/06/95, pp.5-6). Mas, há outros que deixam a escola para outros empregos que prometem melhores salários, condições de trabalho, e prestígio social. Estas respostas contraditórias merecem pesquisas analíticas porque quaisquer descobertas e/ou hipóteses seriam de muita serventia para os professores e para a educação escolar.

O serviço central seria poder colaborar para a construção da história do professor, da história da conquista de sua autenticidade, de sua autonomia, de sua independência como categoria social. Conforme nos sugere Ezequiel Theodoro da Silva (1995), "o processo de construção das identidades só tem razão de ser no horizonte da conquista da *autodeterminação, auto-suficiência e autenticidade* dos sujeitos em sociedade" (p.32). Assim posto, "a construção/afirmação da identidade ocorre nos movimentos que o sujeito consegue realizar em direção aos desafios do mundo" (p.32). Daí, a necessidade de buscar nas ações, nas relações, nas interações e nas interpretações dos docentes na

sociedade, os elementos/indicadores de identidade e de busca de sua construção pelos professores.

Conhecer o professor, é melhor antes conhecer a sua sociedade. O reconhecimento da caminhada do professor na busca de sua identidade implica no reconhecimento da própria sociedade em busca de sua própria identidade. E, este tipo de estudo sendo refletido poderia ser parte importante do "inventário", sem pretender afirmar que esta é a peça que falta para o total desvendamento da realidade vivida pelo professor da escola pública. Muitas outras peças haverão de ser apresentadas. Outras tantas já foram postas a descoberto.

Esta situação nos remete a uma advertência metodológica de Gramsci (1979):

"O início da elaboração crítica é a consciência crítica daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhecer-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti, uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário"(p.12).

Consideramos que pesquisas em torno da identidade do profissional em questão poderiam fornecer muitas informações úteis. A identidade é um processo dinâmico e dialético de construção contínua na relação indivíduo e sociedade; é um constante *vir-a-ser* e não, um *é o que é*. É "...aquela dialética existencial do indivíduo em que ele se conhece e, em seguida, frente a frente com outros, se reconhece como alguém com poder de pensar, dizer, agir e responder em determinadas situações de acordo com o referencial já elaborado" (Boakari. 1992, p.23).

Oliveira (1995), faz uma consideração especial sobre o professor uma vez que a "sua identidade torna-se um produto dele e da sociedade, esta última tendo o papel de confirmar e legitimar as autodefinições deste profissional"(p.24). A identidade é, assim, uma construção partilhada, uma construção/afirmação que ocorre nos movimentos do sujeito em direção aos desafios definidos assim ou não. O importante é

que a identidade nem é estática nem isolada. É socializada e em fluxo permanente para melhor adaptar-se aos contextos e interesses.

Dessa forma, não é possível estudar esses movimentos, esse caminhar do professor, sem que se apreenda o "lugar", no concreto, do professor que a estrutura e que através dela, se comunica, atua e se constrói, marcado pelas contradições e conflitos sociais, ratificando ou retificando o vivido, o já construído.

Adotando essa discussão como substrato, os estudos sendo considerados utilizariam a luta do professor como referencial primário e impõe coleta de informações que possibilitem uma análise da natureza e do contexto das lutas (isoladas e socializadas) dos docentes. Em outras palavras, a maior quantidade de dados deveria ser coletada de todas as fontes e através de diversas estratégias e técnicas com a finalidade de analisar, tão completamente quanto possível, a totalidade da vivência do professor. Neste esforço, as contribuições primárias destes profissionais seriam priorizadas em todas as instâncias.

Tal proposta de compreensão nos remete à utilização da leitura fenomenológica como método de estudo da realidade de luta dos professores na busca de seu espaço político, de sua autonomia, de sua identidade, como caminho para apreensão do real. Entendemos que assim, estaríamos, também, construindo o conhecimento científico. Segundo Berger e Luckmann (1985), o mundo da vida cotidiana constitui matéria empírica da sociologia, e sobre o qual oferecem a seguinte explicação:

"...o mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetiva dotada de sentido que imprimem as suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real para eles"(p.36).

Entendemos que a realidade da vida cotidiana encontra-se objetivada antes do pesquisador entrar em cena. Portanto, o caminhar fenomenológico vai nos garantir que os dados aprendidos correspondam ao real da situação existencial; uma forma de manter a estrutura do

fenômeno sem distorções extremas, “evitando algum viés que possa provocar deformação ou mascaramento do real concreto” (Boavista, 1996, p.56), tanto quanto é exigido pela ciência.

Como forma de universalizar e socializar esse conhecimento, a Interpretação Hermenêutica (Ricoeur, 1983) poderia ser utilizada como meio ou instrumento metodológico de restauração do pensamento originário mais essencial ou fundamental do fenômeno pesquisado através das representações sociais; um processo ou esforço rigoroso de discernimento do real; um processo de desmistificação do fenômeno, onde o pesquisador busca atingir a essência do fenômeno, despojando-o de suas aparências, para chegar ao seu real sentido. É essa atividade de discernimento que Ricoeur (op. cit.) entende, exatamente, como interpretação. Com o mesmo espírito e um igual nível de compromisso científico, outras modalidades de interpretação poderiam ser empregadas. O critério exigido será o mesmo - humildade em reconhecer e aceitar que a realidade sendo analisada é sempre maior que o seu intérprete.

Percebe-se, ainda, a necessidade de estudos interdisciplinares para a condução segura de um trabalho do tipo aqui projetado. Acreditamos que um estudo das atitudes e mentalidades dos profissionais da escola pública, poderia dar uma boa dose de atenção às relações de gênero, experiências de vida, a educação escolar e alguns de seus elementos centrais.

Fundamentalmente, temos tentado argumentar da necessidade urgente de conhecer mais dos professores do ensino de primeiro e segundo graus. Utilizando a realidade do pesquisador, acreditamos que este conhecer teria como vantagem o auto-conhecimento como profissional, e uma compreensão subjetivada do mundo do professor, uma condição *sine qua non* em qualquer tentativa para compreender alguns aspectos da crise do ensino de base.

É preciso construir aquilo que é proposto como básico neste trabalho que pergunta para onde vai o professor da escola pública, sobre o seu vir-a-ser, a sua identidade em construção no seu cotidiano de relações construídas buscando apropriar-se, a seu modo, com as suas limitações (próprias e impostas), do espaço que lhe é de direito, e marcar a realidade, com a sua personalidade profissional, conformada na relação

(passiva ou conflituosa) com esta mesma realidade numa relação dialética.

Esta posição é incentivada por Heller (1989) quando ela afirma que “não é *impossível* empenhar-se na condução da vida mesmo enquanto as condições gerais econômico-sociais ainda favorecem a alienação”(p.41). Paulo Freire (1981) tem nos lembrado deste durante muitos anos! A compreensão da caminhada do professor em busca da conquista de sua identidade, poderá permitir uma maior compreensão de sua própria situação profissional, da situação da escola e do ensino público, permitindo, ainda, a compreensão de toda uma sociedade na qual o significado “insignificante” do professor se reflete em todas as suas estruturas.

Com este entendimento da problemática do professor-escola pública, pesquisas desenvolvidas na área tentariam conseguir respostas à questões tais como: Que comportamentos do professor, demonstram tristeza, angústia, contemplação quieta, cansaço, desesperança? Que comportamentos, atitudes do professor, demonstram luta, inconformidade, descontentamento com a situação vigente, esperança de transformação, busca de espaço político-profissional, de identidade? Que espaços para a atuação foram perdidos pelos professores da escola pública, nas últimas décadas? Que espaços foram reconquistados, quais os que ainda precisam ser reconquistados e quais conquistas precisam ser conseguidas no contexto hodierno? Que espaços político e profissional deixaram de ser conquistados e quais os motivos ou que fatores sociais ( externos ou internos à categoria) interviram como limitadores dessa conquista? Que representam estes espaços para a conquista de sua identidade, dentro do ideal exigido pela sociedade atual às vésperas do ano 2000? Como o professor entende todo este conjunto de questionamentos? Quais idéias que tem sobre a sua própria realidade; se considera condutor ou um conduzido de sua história? Porquê? Como?

O tema gerador de pesquisas sugeridas aqui - o professor em busca de uma identidade condigna com o seu papel social - não se encontra no professor isolado da realidade, tampouco, na realidade separada do professor, mas nas relações professor-realidade (outros como agentes e agenciados). Por isto mesmo, sugerimos que, no fluxo

das investigações, ambos se façam sujeitos; o professor, através da releitura de suas lutas, a realidade, através das suas interpretações e reinterpretações sobre o assunto, e ambos, através das repercussões em termos das conquistas conseguidas e das limitações que se enfrentam. Em todas as atividades, a escola pública não pode ser esquecida! Servindo de eixo central, contextualizará o que todos contam e é entendido por todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, Michael W. *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Methuen, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BERGER, Peter L & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOAKARI, Francis Musa. "A formação da identidade da criança negra: papel da família ou o elo esquecido". Teresina, Pi: UFPI/CCE, 1992. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. "Educational system reform as legitimation for continuity: The case of Brazil", In YOGEV, Abraham & RUST, Val D., *Educational Reform in international perspective*, Greenwich, CT.: JAI Press, 1994.
- BOAVISTA, Conceição. *O prestígio do professor e sua atuação profissional: fatores sociais de influência*. Teresina, Pi: EDUFPI, 1996.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage, 1977.
- \_\_\_\_\_. *A reprodução*, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. (org.) *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- CIAMPA, Antonio. Identidade. In LANA, Sílvia e CODO Wanderley (orgs). *Psicologia social: O homem em movimento*. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- DURKHEIM, Émile, *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- ETZIONI, Alberto. *The semi-professional and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press, 1969.
- FERNANDES, Florestan, *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, São Paulo: Paz & Terra, 1981.
- GADOTTI, Moacir. *Comunicação docente: ensaio de caracterização da relação educadora* 3.ed. São Paulo: Loyola, s/d.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tadeu, *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1988.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização, 1979.
- GUARESCHI, Pedrinho A. & JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HELLER Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Censo Nacional, Rio de Janeiro, 1991.

- JORNAL, O DIA, 26 de setembro de 1996, Teresina, Piauí.
- JORNAL, Jornal do Brasil, 18 de junho de 1995, Rio de Janeiro (pp.5-6).
- LOPES, Eliane Maria Teixeira. "A educação da mulher: a feminização do magistério", In Teoria & Educação, nº 5. Porto Alegre, RS: Pannonica, 1991.
- MADEIRA, Margot Campos. "Representações sociais: pressupostos e implicações", In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: 72(171):129-144, maio/ago. 1991.
- MELLO, Guiomar Namó de, *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. "O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica", In JOVCHELOVITCH, Sandra & GUARESCHI, Pedrinho, (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária - Mestra ou tia?*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.
- OLIVEIRA, Conceição de Maria Boavista de. O prestígio do professor e sua atuação profissional: fatores sociais de influência. Teresina, Pi: UFPI, 1995. (Dissertação de Mestrado).
- PEREIRA, Rita de Cássia Lima, A relação entre a formação e a atuação do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau: uma interpretação. Teresina, Pi.:UFPI, 1995. (Dissertação de Mestrado).
- RICOEUR, Paul, *Interpretação e ideologias*, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- SHOR, Ira & FREIRE, Paulo, *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1986.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Professor de 1º grau: Identidade em jogo*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Os (des)caminhos da escola. Traumatismos educacionais*, (3 ed.), São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.
- STUDART, H. *Mulher, objeto de cama e mesa*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1975.
- TIGRE, Ana, et al. "A árdua luta dos que buscam alternativas", Nova Escola nº 34, São Paulo: dez/1989.
- VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- WEBER, Max, *The theory of social and economic organizations*, New York: Oxford University Press, 1947.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>1</sup> A nossa ênfase é a escola pública uma vez que a maioria dos alunos de 1º e 2º graus estudam nela, e o contingente maior dos professores também trabalha nestas instituições de ensino.

<sup>2</sup> Neste aspecto indicamos o trabalho de Eliana Maria Teixeira Lopes (1991) - *A educação da mulher: a feminização do magistério* - onde a autora apresenta uma retrospectiva histórica da feminização do magistério mostrando a sua significação em cada tempo inclusive ao hoje. É notável a contribuição da autora no que tange à notificação da literatura sobre o fenômeno. Fora do Brasil temos como exemplo o trabalho de Apple (1989) - *Educação e poder* - onde o autor focaliza o trabalho feminino na escola elementar, apontando o magistério nesta escola como o principal alvo da degradação do trabalho. Segundo o autor "historicamente, o trabalho remunerado das mulheres tem estado submetido a grandes pressões em favor de controle externo" (p.15).

<sup>3</sup> No seu *The theory of social and economic organizations* (New York: Oxford University Press, 1947), Max Weber definiu, avalorativamente, as características de uma profissão em termos de - ser empregado ou autônomo, ter recebido um "chamamento divino", posse de um conhecimento especializado e esotérico, ingresso difícil, controle interno rigoroso, um treinamento longo e rigoroso, e serviços em áreas de vida ou morte. Também, de uma importância enorme na discussão de questões pertinentes às profissões e organizações, são as contribuições de A Etzioni, em especial - *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*, New York: The Free Press, 1969.