

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: INTERMEDIações DA FORMAÇÃO E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR

CONSTRUCTION OF THE TEACHING IDENTITY: INTERMEDIATIONS OF TEACHER'S FORMATION AND HIS WORKING CONDITIONS.

Sueli de Fátima Dias

RESUMO: O artigo aborda a formação de professores e a busca da construção da identidade desses profissionais mediante características e condições do desempenho da função docente como a burocratização nas escolas, a intensificação do trabalho, o controle do tempo, a presença da mulher nas séries iniciais do magistério e o estresse profissional. Foi produzido a partir da interlocução com professores da rede pública municipal de Apucarana – PR que participaram, em 2009, do projeto de pesquisa O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: o que ensinam e como ensinam, desenvolvido no curso de Pedagogia da Faculdade de Apucarana – FAP.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Trabalho docente. Identidade profissional

ABSTRACT: *The present article broaches the formation of teachers and the quest in the construction of the identity of such professionals through characteristics and performance conditions of the teaching attributions, such as the bureaucratization of schools, intensification of work, time control, presence of women in the early grades of the teaching studies and professional stress. This article has been accomplished through the interlocution with public school teachers of the city of Apucarana - PR, who, in 2009, participated of the research project TEACHING OF HISTORY ON THE FIRST GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL: what they teach and how they teach, developed in the Pedagogy course of the college of Apucarana (FAP).*

Keywords: *Education. Formation of teachers. Teaching Work. Professional Identity;*

¹ Docente das disciplinas de História da Educação e Metodologia do Ensino de História na FAP – Faculdade de Apucarana - PR. Graduada em História e mestre em Educação pela UEL – Universidade Estadual de Londrina. E-mail: sueli.dias@bol.com.br



Este artigo integra um conjunto de temáticas levantadas a partir do projeto de pesquisa O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: o que ensinam e como ensinam, realizado em 2009, nas escolas da rede pública municipal de Apucarana, sob o apoio da Fundação de Incentivo à Pesquisa (FUNPESQ). Propusemo-nos a conhecer como se processa o ensino de História, a percepção dos professores acerca de sua formação, práticas, angústias e desafios no cotidiano escolar. A conclusão da primeira fase de coleta de dados aliada ao contato direto com professores e realidade do cotidiano escolar, suscitou discussões em torno da identidade docente e suas condições de trabalho como requisitos para a análise de resultados ou organização do processo ensino e aprendizagem.

Foi realizada uma investigação qualitativa com levantamento de dados mediada pela participação de 26 professores que desempenham suas funções entre o 1º e 4º anos do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Apucarana. Entre os seus maiores anseios e desafios os professores apontaram a formação inicial e continuada como esteio para a compreensão, reflexão e ponto de partida na busca de soluções das questões educacionais. Citaram a necessidade de situar o professor como trabalhador da educação e criar nessa identidade profissional as condições relevantes para a função docente. Ressaltaram que também esperam das instituições em que estão vinculados, apoio e assessoria para desenvolverem-se nesse processo.

Assim, pela relevância do tema, tanto pela interlocução com os professores como

pelo processo vivenciado pelos próprios pesquisadores, houve o interesse em investigar elementos do contexto e norteamentos da formação de professores especificamente sua historicidade e possibilidades.

O surgimento e organização de uma estrutura institucional para a formação de professores situam-se na época moderna, ou seja, no contexto de “implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p.62). Em fins do século XVIII e início do século XIX, na fase de expansão dos projetos educacionais da Revolução Francesa foi que se configurou a ideia de uma escola normal para formar professores a partir da iniciativa do Estado e numa concepção de educação por meio da escolaridade leiga, pública e obrigatória.

A concepção do professor como instrutor antecede a formação da escola, mas é nela e pela sua crescente estruturação no meio urbano que a função do professor se destaca, especialmente no contexto de formação do Estado Nacional. O professor torna-se a pessoa responsável no ambiente escolar pela sistematização e transmissão do conhecimento ao mesmo tempo em que zela pelo disciplinamento dos aprendizes. Neste caso tal disciplina supõe assimilação, aquisição, incorporação de conhecimentos e valores e por isso o professor pode ser visto como guardião dos interesses civilizatórios e nacionalistas.

Embora o processo de formação e construção da identidade do professor dependa de cada realidade em particular, há no Brasil influências e possíveis similaridades com



o contexto de nações européias. Em nosso país a proposta de formação para professores, no início do século XIX, foi fortemente influenciada pelo ideário burguês de educação e inserida nos interesses dos grupos políticos conservadores preponderantes no nascente Estado brasileiro. Eram interesses de manutenção do poder e concentração de rendas nas mãos destes mesmos grupos. Conforme aponta Villela (2000, p. 102)

O Estado Imperial que se constituía deveria responder às pressões que o mundo, tido como “civilizado”, fazia para que as sociedades deste continente se ajustassem aos novos tempos de industrialização, de expansão do trabalho assalariado, de novas relações econômicas internacionais, assim como aos velhos interesses dos grandes proprietários escravistas, que temiam perder seus privilégios e buscavam uma forma de manter sua presença no mercado mundial.

A formação de professores realizada nesse contexto conduzia a determinados tipos de ações de conformismo e aceitação da estrutura da sociedade, pois “as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político” (TANURI, 2000, p.64). Ressaltando que

Os governantes do Brasil se deparavam com a tarefa de organizar a sociedade [...] para isso, além de sanear conflitos internos à própria classe senhorial, disciplinar as populações brancas não proprietárias e conter as revoltas de esca-

vos, era preciso coordenar uma ação visando à formação de um pensamento que permitisse a aceitação da autoridade da Coroa imperial e o reconhecimento desse grupo de governantes como representantes de uma “vontade geral” (VILLELA, 2000, p. 102).

Ainda, conforme Tanuri (2000) e Villela (2000) convém lembrar que a formação de professores, entre fins do século XIX e início do século XX, ocorreu basicamente nas escolas normais, foi regionalizada, de responsabilidade das províncias ou Estados e carregou a marca de um processo oscilante e descontínuo. Pode-se destacar entre as suas principais características que

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos [...] O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p. 65).

No período em que a República já estava consolidada, a promulgação do Decreto nº. 19.852, em 1931, organizou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras com os primeiros parâmetros de um modelo didático-administrativo para o Ensino Superior. A este modelo somou-se a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras que se constituiu em uma referência para formação de professores no Brasil.



Segundo Damis (2002), em 1937, essa faculdade foi objeto de reforma política desmembrando-se em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que a Faculdade de Educação foi desmembrada na Seção de Pedagogia com o curso de bacharel em Educação e na Seção especial de curso de didática que ficou responsável pela formação do professor de Filosofia, Ciências e Letras. A Faculdade de Filosofia manteve a estrutura planejada em 1931. Este modelo de formação de professores, comprometido com os ideais escolanovistas, propunha a formação de uma cultura geral, docência e pesquisa, mas não obteve êxitos. Seus resultados mais imediatos contribuíram para a precariedade e degradação progressiva da formação de professores para o ensino secundário e normal em escolas superiores isoladas.

Nos períodos de desenvolvimentismo no Brasil, ou seja, entre as décadas de 1950 e 1960, a formação de professores foi fortemente influenciada pelos acordos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e United States Agency for International Development (USAID), especialmente por meio de ações como o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) ou incentivo à pós-graduação e pesquisa. Esses acordos propunham modernizar o ensino no Brasil implantando metodologias e modelos usados nos Estados Unidos. Os professores foram usados como multiplicadores destes modelos.

A influência do capital estrangeiro e seus domínios culturais prepararam um fértil terreno para a execução do ideário tecnicista

que predominou no Brasil a partir da década de 1970. Nesse contexto os conteúdos, a organização curricular, a preocupação com a formação de professores, cederam lugar à técnica e à modernização baseadas na Teoria do Capital Humano. Os meios de ensino ocuparam posição de destaque no sistema escolar e educacional, pois eram o caminho para “tornar a escola eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, p. 79).

A formação de professores para o ensino primário ficou condicionada a curso técnico profissionalizante, sendo a habilidade de execução de tarefas uma de suas maiores exigências. Para o ensino de primeiro e segundo grau, embora na mesma perspectiva de exigências, mantinha-se a formação em licenciaturas.

A partir dos anos de 1980, no cenário político nacional, iniciou-se um movimento de discussões, reconstruções e emancipações que, entre outros setores, inclui também o setor da educação. Instituições como o Comitê Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE e posteriormente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, cumpriram papel decisivo no rompimento com o caráter meramente operacional e tecnicista que vigorava no Brasil, auxiliando nos norteamentos de novas propostas de formação de professores. Fizeram ecoar

concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico



dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

No bojo dessas discussões de novas propostas os processos de formação de professores conviveram e ainda convivem com, idéias paradoxais, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que está em vigor – LDBN nº 9.394/96 e que instaurou entre 1997 e 2007 a Década da Educação definindo a formação de professores como uma de suas prioridades.

Nesse processo a identidade profissional do professor ficou, em muitas vezes e mais pela observação das práticas políticas que por seus discursos, relegada ao segundo plano em detrimento de concepções neoliberais de educação, do magistério como vocação ou por meio da compreensão superficial e simplista da prática e atuação reflexiva nas escolas.

Sobre as consequências dessa condução política considerando-se que

A educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função. Dentro da lógica neoliberal do Estado mínimo, a política educacional é norteadada por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização [...] O Estado assume minimamente os financiamentos e

ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos (ARCE, 2001, p. 258-259).

Decorrente dessa concepção, a formação de professores e o resgate da identidade profissional do professor foram fortemente prejudicados, entretanto, a busca da identidade profissional é um passo importante para resgatar a qualidade e auxiliar na superação das crises na educação. É também uma atividade de reconhecimento da realidade do trabalho docente, uma profícua experiência de formação e parte de um processo que pode levar à transformação do sistema educacional.

Essa busca da identidade do professor se faz especialmente pelo reconhecimento e tratamento das condições de seu trabalho, ou como diria Arroyo (2003), do trabalhador da educação, demonstrando a subjetividade e integração deste profissional com a sua realidade. Tais condições estão presentes no cotidiano de todos os cidadãos e fazem parte das questões conjunturais do sistema educacional brasileiro.

No intuito de fundamentar a compreensão a respeito de tais condições, pode-se valer da síntese de Garcia (1995 apud CUNHA, 1999, p. 136) que salienta sete situações específicas no exercício do trabalho docente: “Burocratização do trabalho, Intensificação/Proletarização, Colonização e Controle, Feminização, Isolamento/Individualismo, Carreira plana e Riscos psicológicos”. São situações que se inter-relacionam e também compõem a realidade dos sujeitos que investigamos.

A burocratização, mesmo que compre-



endida na sua capacidade de organização, deixa transparecer uma relação de poder baseada na hierarquia do Sistema Escolar, além de uma divisão social do trabalho. O professor que atua em sala de aula é normalmente o executor de planos de ação planejados por especialistas ou técnicos e tem na burocracia um meio de informar e permitir o controle sobre seu trabalho.

A intensificação das atividades ocorre, não só pelas exigências burocráticas, como também pelo número de alunos que precisam ser atendidos e pela distribuição da carga horária da disciplina.

Há no exercício da profissão um grande controle do tempo do professor, seja na escola ou fora dela e, conforme Cunha (1999, p. 138), “como não há tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos fica mais fácil ao professor, lançar mão dos textos já prontos, manuais elaborados e livros didáticos”. Assim, como consequência da perda da autonomia no uso do tempo, o professor perde também a autonomia nas decisões de seu campo de trabalho.

Os professores consultados não verbalizaram a intensificação de suas atividades como parte do processo da perda de sua autonomia, talvez por essa condição, já tão impregnada no trabalho docente, não proporcionar o exercício da reflexão de suas práticas, ou, conforme Arroyo (2003), doutrinar o profissional da educação mediante a busca da produtividade. É como se a tradição do trabalho escolar os conduzisse a uma espécie de conformismo.

Essa situação pode demonstrar o nível

de proletarização do trabalho docente, ou seja, “a perda de controle dos meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho” (CUNHA, 1999, p. 138). A proletarização pode ser uma das mais evidentes representações da perda da autonomia do professor.

As relações de trabalho da sociedade brasileira nos conduzem, na maioria das vezes, ao assalariamento e a categoria docente também se enquadra nesse perfil, reconhecendo, porém que conquistar autonomia não se refere à superação das relações de assalariados, pois

Atualmente, quase a totalidade dos profissionais do ensino têm que vender a sua força de trabalho qualificada aos proprietários da empresa escolar pública ou privada. Não cabe mais a condição de profissional autônomo que controla seu trabalho: o que ensinar, para quê, a quem. (ARROYO, 2003, p. 115).

Para esse autor, a relação de trabalhador assalariado generaliza a função do professor. E prossegue dizendo que

O professor como todo assalariado, perde o controle de seu trabalho, de sua qualificação, do processo e até de si mesmo como trabalhador. Não se pertence como não lhe pertencem os meios de produção e transmissão do saber que domina, nem as condições de transmiti-lo. É um mero assalariado, uma mercadoria comprada, marcada pela instabilidade, submetida a uma hierarquia e a uma divisão do trabalho, onde será pago para executar o que técnicos e administradores pensantes decidirem e conceberem. (ARROYO, 2003, p. 115).



Os professores, entretanto, refletem a respeito dos significados da autonomia profissional quando se referem aos materiais que utilizam ou projetos que executam. Para os professores, “[...] a secretaria municipal de educação faz muitas imposições de materiais e projetos” (P4). Para outros, “o acúmulo de tarefas não deixa a gente pensar direito e a gente lança mão dos textos prontos e tradicionais para dar conta do trabalho” (P2). Nesse aspecto, nota-se que o professor reconhece mais efetivamente a sua falta de autonomia.

Quanto à presença feminina no exercício do magistério ser, especialmente nas séries iniciais da Escola Básica, um fenômeno quase universal, constata-se sua unanimidade entre os professores que participaram desta pesquisa. Encontra-se em Tanuri (2000), a contextualização e a compreensão da implantação do trabalho feminino nas escolas brasileiras, sobretudo com a organização das Escolas Normais, em fins do século XIX, podendo-se perceber que a tarefa de ensinar foi compreendida como extensão do trabalho materno.

Cunha (1999) aprofunda essa questão e aponta interpretações que consideram a feminização no magistério como uma das causas da perda da autonomia dos professores, pois supõe a mulher mais favorável à obediência das imposições e à manutenção da harmonia no ambiente escolar, condição que facilita a submissão e a ausência de conflitos nas discussões sobre a profissionalidade docente. Ressalta-se que, pela dimensão polêmica e emergência desse assunto, encontra-se um novo objeto de estudos que pode ser enrique-

cido e aprofundado pela observação das discussões e desenvolvimento das relações no interior da Escola Básica.

Outro aspecto presente na realidade investigada é o isolamento/individualismo do professor. Mesmo afirmando que participa de muitas reuniões, conselhos de classe, grupos de estudos, dentre outros eventos, o professor é um profissional que se isola, se individualiza na condução de suas turmas e de seu trabalho. Alguns dizem preferir essa individualização porque ela não expõe o professor, tampouco, suas fragilidades. Numa análise mais apurada, pode-se dizer que o faz sentir seguro e protegido, pois assim reconhece na sala de aula um espaço de exercício de seu poder e autoridade.

Esse isolamento profissional, no entanto, é uma situação que desfavorece, em todos os sentidos, o desenvolvimento e as relações no ambiente escolar porque “não há trocas, os bons trabalhos se mantêm no anonimato, não se compatibilizam experiências e resultados que possam gerar conhecimentos e saberes que fortaleçam a profissão” (CUNHA, 1999, p. 140).

O isolamento pode ser percebido com mais facilidade nas situações em que na carreira docente ocorre o individualismo e a busca de resultados pessoais. Até mesmo o processo de formação continuada tem apelos individuais, ainda que, supostamente oferecidos ao coletivo. Nesse processo, percebemos os princípios neoliberais aplicados à obtenção e ascensão da profissionalidade docente.

Diante de todas essas situações que condicionam o trabalho do professor as exi-



gências são crescentes, pois além de interagir com os alunos, colegas e secretaria, deve atender às novas demandas como o domínio de tecnologias, a abordagem de assuntos diversos como saúde, sexualidade, meio ambiente, educação no trânsito, entre outros.

No exercício da prática, essas exigências são cotidianas ou rotineiras e podem levar o professor a um desgaste psicológico que pesquisadores (CODO, 2000; ESTEVE, 1999) consideram possível conduzi-lo ao limite do stress pessoal e profissional.

Codo (2000) coordenou uma pesquisa de abrangência nacional a fim de coletar dados sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação no Brasil. Ao investigar 52.000 profissionais de escolas públicas em todo o país concluiu que, entre outros problemas de saúde, os professores desenvolvem a Síndrome de Burnout. Trata-se de um stress laboral crônico onde o professor “se sente totalmente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos” (CODO, 2000, p. 241).

Com essa ou ainda, outras denominações, esse mal-estar docente

poderia se caracterizar como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das precárias condições de trabalho, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional [...] do fenômeno da intensificação [...] e pressões da produtividade (CUNHA et al., 2005, p. 13).

Para Arroyo (2003), as condições descritas aqui e que impedem o pleno exercício da

função docente, fazem parte de um contexto mais amplo em que o discurso oficial cita o acesso e a qualidade da educação, mas não existem condições reais para o pleno aproveitamento desse benefício. Manter condições precárias para a realização do trabalho do professor ou até mesmo a sua desqualificação é uma forma sutil de negar ao cidadão o direito à educação.

Na interlocução com os professores nota-se que a reflexão a respeito da prática pedagógica e a formação desse profissional não podem mesmo se dissociar do exame de suas condições de trabalho, especialmente no que se refere aos professores abordando temáticas do ensino de História, pois pela proximidade da disciplina com temas ou questões sociais e, sobretudo, ações políticas, espera-se que mantenha análises mais críticas em relação ao contexto em que está inserido.

Considerando os anseios dos profissionais da educação e de acordo com os estudos que vêm sendo realizados, percebe-se que as exigências interpostas para a formação de professores apontam para o encaminhamento de ações que aliem, além de respeito às singularidades, postura de aprendiz, sólido conhecimento científico, didático e pedagógico, formação crítica, compromisso social e profissional, uma política global de formação de professores e valorização do magistério. É pertinente reforçar que a formação de professores precisa ser reconhecida como processo dialético e neste, formação e construção da identidade profissional do professor são de igual e fundamental importância.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. inicial-final, abr. 2001.
- ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VIELLA, M. A. L. (Org). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 103-118.
- CODO, W. (Org). **Educação: carinho e trabalho**. Bournout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UNB, 1999.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-148.
- CUNHA, M. I. et al. As políticas públicas de avaliação e docência. In: CUNHA, M. I. (Org). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-48.
- DAMIS, O. T. Formação Pedagógica do profissional de educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2009.
- VILLELA, H. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-150.
- TANURI, L. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **500 anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000. p. 61-88.