

EDUCAÇÃO E NOVAS EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS:

Novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid Bragagnolo – UFSC

LUNA, Iúri Novaes – UFSC – UNISUL

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora:. FUNCITEC-SC

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais puseram em curso novas demandas para a educação. Neste sentido, as políticas educacionais formuladas a partir da LDB 9.394/96 trouxeram à tona desafios contemporâneos para a formação dos professores. Considerando este cenário, a presente pesquisa investigou a relação entre a identidade profissional de professores e as novas exigências no que se refere à formação e à atuação profissional. Do ponto de vista do método, optamos por formar quatro grupos focais, sendo que cada grupo foi composto por seis professores que trabalham de 1ª à 4ª série na rede municipal de São José, Santa Catarina. Dois grupos foram compostos, respectivamente, por professores com magistério e Educação Superior completa. Os participantes dos outros dois grupos estavam cursando pedagogia. Como aporte teórico, optamos pela Psicologia Histórico-Cultural. Constatamos que a formação educacional específica requerida a partir da última LDB proporcionou aos entrevistados maior estabilidade quanto à identidade profissional e o desenvolvimento da autonomia profissional. As reflexões sobre a prática docente proporcionadas pelos processos de formação foram fundamentais para este fenômeno.

Palavras-chave: Educação; formação de professores; identidade profissional de professores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma pesquisa realizada com educadores da rede municipal de São José, que teve como objetivo investigar a relação da identidade profissional de professores de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, da rede municipal de São José, com as novas exigências postas na LDB 9.394/96 no que se refere à formação e à

atuação profissional. Ele encontra-se estruturado em três partes. Na introdução tratamos da apresentação da problemática, do objetivo geral e dos procedimentos metodológicos. A segunda parte apresenta os conceitos norteadores da investigação. Na última, refletimos sobre as questões que surgiram a respeito das novas exigências à prática docente e seu impacto sobre a constituição da identidade profissional.

Quanto a implantação da LDB 9.394/96, encontramos algumas definições presentes nas diretrizes e bases da educação, que demarcaram significativamente as novas exigências na formação do educador, como aponta o Art. 62

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Desde da publicação da nova LDB, em 1996, diversos decretos e resoluções foram feitos, desafiando e angustiando muitos educadores. Nesse cenário encontra-se nas Disposições Transitórias da mesma Lei, em seu art. 87, a afirmação de que, ao finalizar o ano de 2006 “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Também podemos encontrar no decreto 3276/99 a exigência feita *exclusivamente* em formação em nível superior para professores do Ensino Fundamental. No entanto, polêmicas são geradas com novo decreto 3554/00 que troca o termo “*exclusivamente*” por “*preferencialmente*”.

Um dos debates atuais, gira em torno da crise e da necessidade da reconstrução e da re-significação¹ da identidade de professor, em sua dimensão profissional, sendo a formação do professor parte essencial no processo educativo. Neste sentido, o ponto de partida à formação é a atuação do professor. Pimenta (1999, p.15) confirma a importância de estar repensando a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes. Diante dessas questões, ressalta-se a relevância das reflexões acerca das novas exigências da LDB no que se refere à formação dos professores e sua influência sobre a identidade profissional do educador.

¹ Entendemos por re-significar todo processo pelo qual o sujeito dá novo sentido para algo já elaborado.

Para tanto, nossa pesquisa abordou questões relacionadas à profissionalização, aos saberes profissionais e à construção da identidade profissional, no contexto do trabalho docente, considerando o depoimento de vinte e quatro professoras divididas em quatro grupos focais.

Diante desse cenário, Nóvoa (1992) esclarece que [...] *“precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Para mim, ser Professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural”*.

A partir deste cenário, a investigação levada a efeito teve como objetivo geral compreender a relação entre a identidade profissional de determinados professores de 1ª à 4ª série do ensino fundamental e as exigências da nova LDB no que se refere à formação e à atuação profissional.

Quanto aos procedimentos metodológicos, configurando-se como um Estudo de Caso, essa pesquisa foi guiada pelos princípios da pesquisa qualitativa, através de um corte transversal, no qual o fenômeno foi estudado e analisado conforme o contexto e a interação entre os sujeitos. Utilizamos o Estudo de Caso pois este delineamento permite captar a totalidade do processo social e suas várias relações internas (GIL, 1999). Na nossa investigação, levamos em consideração as relações sociais estabelecidas nos diversos contextos escolares.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa tem cunho descritivo (GIL, 1999), à medida que se optou pelas descrições do processo de construção da identidade profissional do professor, das exigências quanto à formação presentes na LDB 9.394/96 e da relação entre estas duas variáveis.

A perspectiva a ser adotada nesta pesquisa considera a relação do sujeito pesquisador com o sujeito pesquisado. O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e reações das estruturas sociais e o objeto não é um dado inerte e neutro; está impregnado de significado, pois se encontra em constante interação no seu contexto social (DEMO, 2001). Dentro desta relação de interação, não há mais lugar para um sujeito pesquisador separado do sujeito pesquisado. Assim, concebem-se os fatos sociais como produtos das ações humanas e os sujeitos como, ao mesmo tempo, produto e produtores da história.

Optamos por formar quatro grupos focais, sendo que cada um deles foi composto por seis professoras que trabalham de 1ª à 4ª série na rede municipal do município catarinense de São José. Os critérios para formação dos grupos focais foram a identificação em comum dos participantes com o perfil estabelecido e o tempo mínimo de cinco anos em atividades do magistério, o que facilitou o processo de interação. Os grupos foram distribuídos nas seguintes unidades de casos, conforme o quadro a seguir.

Grupo focal	Formação escolar	Número e gênero	Recurso utilizado	Situação de trabalho	Idade/ Tempo de serviço
1	Ensino Médio Magistério	Seis mulheres	Filmadora	Todas trabalham 40 horas na rede municipal	28 anos/ 7anos 32 anos/10 anos 45 anos/18 anos 50 anos/30 anos 59 anos/40anos 64 anos/ 41 anos
2	Educação Superior	Seis mulheres	Filmadora	4 trabalham 40 horas na rede municipal e 2 trabalham 20 horas, sendo que uma delas trabalha as outras 20 horas na rede particular	27 anos/ 5 anos 26 anos/ 5 anos 32 anos/14 anos 34 anos/ 16 anos 35 anos/ 12 anos 39 anos/19 anos
3	Cursando pedagogia ACT	Cinco mulheres e um homem	Gravador	4 trabalham 40 horas na rede municipal e 2 trabalham as outras 20 horas na rede estadual	32 anos/ 12 anos 37 anos/ 20 anos 40 anos/ 5 anos 42 anos/ 12 anos 42 anos/ 18 anos 43 anos/ 23 anos
4	Cursando pedagogia concursada	Seis mulheres	Filmadora	Todas trabalham 40 horas na rede municipal	27 anos/ 10 anos 32 anos/ 13 anos 35 anos/ 11 anos 35 anos/ 13 anos 36 anos/ 17 anos 40 anos/ 22 anos

Quanto ao instrumento de coleta de dados, utilizamos grupos focais por ser uma técnica de entrevista onde os membros do grupo discutem suas visões e valores sobre eles próprios e a respeito da realidade na qual estão envolvidos. O diálogo das experiências

oportunizado através dos grupos focais resultou na profundidade da discussão dos componentes enfocados.

As experiências estimulam o diálogo entre os professores sobre suas vidas pessoais, sobre sua condição de adultos, seus saberes, seus valores e suas sensibilidades, sua sexualidade e suas corporeidade, suas memórias e suas histórias, suas vivências espaciais e urbanas, suas culturas, suas identidades e diversidades de gênero, raça e classe (ARROYO apud COPPETE, 2003, 34).

Procuramos realizar os grupos focais considerando as questões relativas ao espaço e ao tempo. Dessa forma, os encontros dos grupos foram realizados em um tempo aproximado de 1 hora, em salas de aulas de escolas da rede municipal, o que permitiu dispor as cadeiras em círculos que proporcionassem maior interação dos participantes.

Romero (2000) aponta que é de fundamental importância filmar ou gravar as reuniões dos grupos focais, para facilitar a observação, a análise e o relato das informações. No entanto, é mister observar que o grupo 3 não permitiu a filmagem, sendo assim, o diálogo deste grupo foi apenas gravado e registrado.

A técnica utilizada para a análise das informações foi a sugerida por ROMERO (2000) com recorte e colagem das falas, pois através dela se identificam e categorizam seções relevantes do texto, incluindo discursos, comportamentos e várias formas de comunicação não-verbal.

Tendo em vista os pressupostos epistemológicos adotados, não utilizamos na análise das informações categorias *a priori*. Os núcleos de significação surgiram a partir dos dados coletados, considerando que as falas, os desejos, as emoções e as expectativas fazem parte do processo histórico. Através da nucleação dos dados significativos para nossa pesquisa, construímos as seguintes categorias: sentido dado ao ser/estar professor; escolha profissional; atuação e formação profissional.

MARCO CONCEITUAL

Como aporte teórico adotamos a abordagem histórico-cultural, fundamentalmente as contribuições de Lev. S. Vygotsky e alguns de seus interlocutores. Essa perspectiva teórica concebe o processo de constituição do sujeito como inexoravelmente constituído em um contexto histórico, social e cultural.

Diferente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua existência.

Segundo Aranha (1997), o homem se humaniza pelo trabalho, produzindo coisas ao mesmo tempo em que constrói a própria subjetividade. Aguiar (2001), justifica bem este fato ao apontar:

A humanidade necessária para que o homem se torne humano está nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque construído pela atividade humana, pelo trabalho.

Neste sentido, o ser humano, enquanto um ser que se produz ao produzir, transforma-se através do seu próprio trabalho. É nesta interação do ser com o meio sócio-cultural que Vygotsky postula a constituição do sujeito nas relações sociais.

Vygotsky e Luria (1996) demarcam a importância da linguagem e do sistema de signos para desenvolvimento e aperfeiçoamento dos meios de trabalho, sendo que a linguagem possibilita a apreensão de significados sociais, a configuração de um sentido pessoal às experiências significadas.

É nesse processo contínuo que o sujeito, através do trabalho, das relações sociais, culturais e históricas, constitui sua identidade. De acordo com Silva (2000), a identidade se constitui na diferenciação em um mundo social e cultural, expressa através da linguagem, do campo simbólico e da significação que este assume, sendo “*instável, contraditória, inacabada, ligada a um sistema de representação*”.

No que se refere especificamente à questão do trabalho docente e suas implicações subjetivas nas vidas dos trabalhadores da educação, torna-se necessário considerar o conceito de identidade profissional. O conceito de identidade profissional que utilizamos se refere à percepção dos profissionais da educação sobre eles mesmos e à percepção dos outros sobre eles enquanto educadores. As identidades profissionais, que se encontram sempre em movimento, configuram-se como processos de identificações, investimentos e superações relacionados às escolhas que os sujeitos realizam como profissionais da educação.

Destacamos ainda, utilizando as palavras de Nóvoa (1992, p.78), que “[...] *a maneira como cada um de nós ensina depende daquilo que somos como pessoa. É no ser que definimos o nosso fazer*”. Portanto, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Quanto à produção de competências, esta se releva um processo multidimensional, realizado individualmente e coletivamente, e sempre contingente, ou seja, dependente de um determinado contexto e de um projeto de ação. Entendido desta maneira, o conceito de competência corresponde a “*saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização do projeto*” (CANÁRIO, 1994, 26). Esse conceito se difere do termo qualificação, que pressupõe a obtenção de títulos acadêmicos, diplomas, graus, certificados, garantidos por via escolar, constituindo uma garantia da prévia aquisição de saberes requeridos por determinadas situações de trabalho.

A partir dessas considerações podemos dizer que as qualificações se adquirem e têm um caráter cumulativo, enquanto que as competências se produzem nos contextos. Assim, a escola é um lugar decisivo na produção de competências, ou seja, na aprendizagem profissional dos professores.

Percebemos que no dia-a-dia do professor apresentam-se exigências ou necessidades que podem levá-lo a novas aprendizagens relacionadas ao exercício da docência. Essas demandas podem ser internas, oriundas das situações cotidianas da sala de aula, ou externas, oriundas de ações sociais, econômicas e políticas na área da educação, exigindo do professor a mobilização de saberes próprios da profissão docente.

No que se refere às demandas internas, alguns saberes são necessários para o desenvolvimento do trabalho docente. Esses saberes são construídos a partir dos conhecimentos adquiridos antes e durante a formação inicial e em outros espaços de formação e reconstruídos pelo professor no decorrer de sua prática. O conjunto desses conhecimentos forma o que alguns autores chamam de *saberes da docência*. Dentre os conhecimentos que compõem o saber docente (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2000 apud FERNANDES, 2003) encontram-se o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, o conhecimento curricular, a experiência, o conhecimento dos alunos e suas características, o conhecimento do contexto educacional e dos fins educacionais.

Entre as exigências externas, encontram-se impressas na legislação as demandas da LDB 9.394/96, que refletem preocupações em adequar o sistema educacional brasileiro à nova realidade do mundo do trabalho. Neste cenário, a formação de professores emerge como um dos principais desafios, que precisa ser, antes de tudo, compreendido de forma crítica e historicamente localizada. Não obstante, tendo em mente os limites relativos a este texto e seu objetivo principal, discussões mais detalhadas sobre o problema da formação presente na nova LDB ficarão para próximas oportunidades.

UM OLHAR SOBRE OS RESULTADOS: APRESENTAÇÃO e DISCUSSÃO

Os resultados que serão aqui discutidos consideram a investigação articulada dos quatro grupos focais, apresentando os dados significativamente destoantes intragrupos e intergrupos, pois encontramos alguns elementos específicos que diferenciam substancialmente os grupos e os indivíduos nos grupos. Bourdieu (1983, 169), nos ajuda a compreender essa situação: *“Todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe são produtos de condições objetivas idênticas. Daí a possibilidade de se exercer, na análise da prática social, o efeito de universalização e de particularização, na medida que eles se homogeneizam, distinguindo-se dos outros”*.

Sabendo que a inserção feminina no magistério foi concomitante ao desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista, consideramos as características culturais da constituição histórica da mulher no Brasil na nossa investigação. Outra questão que merece destaque quando nos referimos a esse tema, é a influência das ordens religiosas femininas neste processo de feminilização do magistério, pois em suas escolas, os ensinamentos a serem repassados eram distintos para ambos os sexos, privilegiando para as meninas o bordado, a culinária e a costura, desencadeando diferentes formas de inserção no mercado de trabalho.

Portanto, a feminilização do magistério decorreu da valorização de uma educadora, cuja função é também de assumir o papel de mãe. As características consideradas naturais da mulher, como sensibilidade, cuidado, amor, vigilância e outras, são embasadas nos aspectos que envolvem os valores religiosos relacionados à metáfora materna. A dedicação, a disponibilidade, a humildade, a submissão, a abnegação e o sacrifício são entendidos como atributos femininos.

Monteiro e Mizukami (2002) enfatizam que os preconceitos sociais em relação às tarefas exclusivas para mulheres e homens são decisivos na escolha profissional do magistério, pois muitas escolhas estão intrinsecamente relacionadas a questões de gênero². Nesse sentido, uma das entrevistadas do grupo 3 apontou a existência do preconceito que os professores primários enfrentam com as famílias:

A gente vê as mães no primeiro dia de aula, dizendo: cadê a professora? Se for homem elas acham que ele é homossexual, que não pode dar aula para os seus filhos. (Grupo 3)

Pudemos constatar também que para todas as entrevistadas grupo 3, professoras ACT, o magistério era *a única escolha possível*, expressa por vários motivos: realização dos pais; cumprimento de exigências em trabalhar; situação financeira difícil; único curso oferecido no local onde moravam; escolha da pedagogia como segunda opção no vestibular.

Evidenciamos que a escolha profissional para essas professoras não foi resultado de um processo de reflexão acerca dos seus interesses, de suas capacidades. No entanto, foi unânime a colocação das professoras, ao apontarem que com a experiência e através do contato com os alunos, desenvolveram uma afinidade e uma identificação com a profissão. Por outro lado, três professoras do grupo 2 afirmaram ter escolhido a profissão pela vocação e dom que possuem, conforme observamos no relato a seguir de uma delas:

Comecei desde muito cedo, com 16 anos, e sinto que tenho a vocação, pois já quis sair do magistério, tentei fazer outras coisas pois minha formação não é só pedagogia, tenho administração de empresas. (Grupo 2)

Tais respostas estabelecem um vínculo entre o ensinar e o dom, a vocação. É interessante ressaltar que essa concepção de vocação, como característica natural/biológica para o exercício da função docente aparece somente no grupo 2, ao qual pertencem as entrevistadas com Educação Superior.

A família contribui, de distintas maneiras, para a escolha profissional. Seus membros são importantes fontes de identificação, principalmente a figura materna. Chama atenção o alto índice de respostas: 10 dos 24 entrevistados relataram que a opção pelo magistério se deu pela influência da família.

² Entendemos gênero partir de Scott (1990) como construção social, que define os papéis adequados de

Quando pequena não gostava. Mas acho que já nasci numa sala de aula, todavia minha mãe foi professora e eu morava perto do colégio e estava sempre lá. (Grupo 1)

Certamente os valores familiares transmitidos influenciaram a decisão dessas entrevistadas. Através das figuras de identificação, no caso a mãe professora, muitos passam a elaborar sua auto-imagem em termos profissionais, optando por essa ocupação também. A partir dessas considerações, podemos sugerir que as representações construídas historicamente por meio das relações sociais acerca da diferenciação do papel feminino e masculino interferem diretamente na escolha profissional das professoras.

A fala apresentada abaixo confirma os dados da pesquisa de Lelis (1997) e Andaló (1995) no que se refere às posturas das professoras, que se aproximam à tradição pedagógica-materna, que caracteriza o magistério primário, impregnado de uma cultura fundada em uma “essência” feminina:

Eu acho que 80% dos professores são do gênero feminino. É mais feminino porque nós mulheres temos esse lado de mãe também, né. A mulher tem esse dom. E tem mais paciência. É compreensiva. Não conheço homens que trabalham muito bem, porque não sabem ouvir, captar aquilo que eles querem, ter sensibilidade. (Grupo 1)

Quanto mais se reduz a profissionalização a uma amorosidade maternal, como podemos destacar na seguinte fala: “ *me sinto um pouco mãe deles, pois se outra professora briga com minha crianças, eu não gosto*”(grupo 1) tanto menores serão as condições que os professores têm para lutar pela dignidade e respeito da profissão, como afirmava Paulo Freire (1998).

Visto por outro ângulo, as professoras do grupo 2 e 3 evidenciam outra competência necessária para o trabalho cotidiano na sala de aula com os alunos: a dimensão afetiva.

A gente aprende a gostar deles com o vínculo que estabelecemos com eles. Acredito que fazemos um bom trabalho juntos através desse gostar um do outro, se não gostar de criança eu acho que é difícil. (Grupo 2)

Nesse sentido, Freire (1998) evidencia que “*Não devemos privar a professora de seu dever de ser professora, o dever de querer o bem, de amar não só a criança mas também seu próprio processo pelo qual ela toma parte como um dos sujeitos, com seu papel que é ensinar, que é formar cidadão para a vida.*”

Dessa forma, verificamos concordância entre os grupos em relação à permanência no magistério pelo fato de gostar do trabalho e das crianças, de acreditar na educação e nela investir:

O que me fez ficar na educação todos esses anos foi gostar de dar aula. É ter paixão por ensinar, estar com as crianças, se estou no meio delas estou contente, me realizo com elas. (Grupo 1)

Tendo em vista que o trabalho é um outro aspecto fundamental na constituição da identidade do professor, percebemos diferentes configurações pessoais e profissionais entre os sujeitos investigados. Cavaco aponta que a construção da identidade profissional está vinculada com a dimensão pessoal, com o percurso partilhado com os pares, nos diferentes contextos em que os sujeitos atuam, sendo os espaços e situações de reflexão partilhados como alternativa do desenvolvimento pessoal e profissional (apud MONTEIRO e MIZUKAMI, 2002).

Neste sentido, as condições de trabalho dos professores devem ser consideradas para o desenvolvimento profissional. A identidade profissional é construída, sobretudo, pelo processo de socialização que ocorre na escola, por meio da aquisição da competência profissional e da interiorização de normas e valores, que orientam o papel do professor.

A fala dos professores apresenta a gradativa perda da autonomia, que pode estar influenciando seu comprometimento com sua profissão, conseqüentemente sua identidade com a profissão. Em relação a esta questão Silva (1992) ressalta que a urbanização, a introdução das escolas completas e seriadas, as concentrações escolares, a expansão do setor público e a criação de escolas privadas para setores com poder aquisitivo elevado e sua generalização para todos com a política de subvenções são os fatores que tem feito desaparecer o docente autônomo.

Não obstante, observamos no grupo 4 uma certa autonomia na construção de seus modos de trabalhar e construir sua identidade profissional, após a efetivação:

Depois que me efetivei venho sendo outra professora. Não sinto tanta influencia dos outros. Agora consigo fazer as coisas que quero, do meu jeito com os alunos, de acordo com meus princípios, claro, sempre pensando primeiro nos alunos. Agora não digo mais amém para tudo e me sinto mais à vontade para recriar as coisas. (Grupo 4)

Na fala da professora é evidente que a efetivação é uma variável importante no desempenho da autonomia no seu trabalho. Então, podemos pensar em outro aspecto que

colabora para agravar esta situação, ou seja, o fato do professor não ser concursado, o que muitas vezes impossibilita o estabelecimento de um vínculo mais significativo com os alunos e a escola, por permanecer pouco tempo em cada turma e/ou unidade escolar.

A identidade profissional se constrói a partir da constante significação e re-significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática da prática. Constrói-se também

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações como outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999,98).

Ao se referirem a seu modo de trabalhar, os quatro grupo são unânimes em ressaltar que a construção da identidade profissional de cada um ocorreu na prática, visto que os conceitos aprendidos nos cursos de formação não oferecem subsídios suficientes para intervir na sala de aula, caracterizada como uma complexa rede de interações transpassada por uma multiplicidade de acontecimentos imprevisíveis:

Tu vai aprender quando tiver aquele monte de crianças para ti e tu vai aprender a se virar, alguma coisa tu vais ter que dar. Assim a gente percebe o quanto vai mudando a todo o momento com as experiências em sala e o achamos mais importante. (Grupo 3)

Andálo (1995) apresenta um dado interessante na sua pesquisa, o qual podemos articular com nossa investigação, pois a maioria das professoras (com exceção de duas) começou a dar aula com o magistério, onde constituiu seu saber-fazer através da experiência empírica. Assim, a autora percebeu como a maioria das dos sujeitos da pesquisa foi lançada na prática com um mínimo respaldo técnico e teórico e, com frequência, as professoras percebiam-se sozinhas em sala de aula, sem ter com quem discutir, refletir, dialogar, compartilhar descobertas e dúvidas. Podemos perceber este fato através do seguinte relato:

Lembro de quando eu comecei recém tinha me formado no magistério e não tinha aquela teoria que a gente tem hoje, me sentia um pouco perdida. (Grupo 3)

No que se refere à significação social que é dada ao magistério, encontramos nos relatos de todos os grupos situações vividas pelos professores que ocorreram no quadro do sistema coletivo de desvalorização da profissão.

Ser professor é pessoalmente gratificante, profissionalmente frustrante, pois não somos reconhecidos. (Grupo 2)

Este fenômeno, que atinge a profissão docente, produz um mal-estar que, segundo Garcia (2001), tem origem social, atinge o âmbito pessoal e vem ocorrendo tanto no “terreno dos objetivos de ensino como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que lhe atribui”.

Até agora discutimos a construção da identidade docente e percebemos que ela emerge a partir de uma rede de interações pessoais e sociais articuladas. Entre as pessoais encontram-se a história de vida dos professores, suas escolhas e vivências no contexto do qual fazem parte. No que se refere à estrutura social, encontram-se as expectativas e determinações sociais que incidem sobre os professores em uma determinada cultura. As exigências quanto à formação de professores respondem a configurações que se originam das transformações observadas nas relações sociais de forma geral, das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, assim como, especificamente, das demandas oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Neste sentido, a construção das novas competências teóricas e metodológicas, segundo os professores dos grupos 3 e 4, se deu a partir das exigências da LDB 9.394/96, sendo unânime nesses grupos a idéia de que a inserção no curso de pedagogia aconteceu a partir da exigência da Lei.

Sabemos que a maioria das professoras veio fazer pedagogia por que tem essa exigência da LDB. Mas uma coisa é certa: quem faz pedagogia dificilmente vai mudar de profissão, pois vai se sentir mais profissional da educação, não vai mais ser um bico. (Grupo 4)

Segundo Pimenta (1999), o conhecimento da teoria da educação e da didática é necessário para que os educadores desenvolvam a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem o seu saber-fazer, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Por outro lado, no grupo 1, composto por docentes com o Ensino Médio (magistério), as novas exigências não são percebidas como provenientes da LDB. De acordo com as professoras, as novas exigências surgem das demandas oriundas da realidade que as desafia constantemente, dos alunos, dos pais, da televisão.

No grupo 2, constituído por docentes com Educação Superior, as professoras comentaram que as mudanças e exigências que emergiram a partir da LDB de 1996 foram fundamentais para o seu processo de desenvolvimento profissional. Destacaram a importância da sua formação continuada, bem como o seu maior comprometimento com a profissão docente.

A formação contínua, segundo Canário (1994), se dá a partir de exigências de ordem externa que se relacionam com o percurso pessoal e profissional de cada professor. Esse aspecto está significativamente demonstrado nas falas nas entrevistadas do grupo 2, como podemos observar no seguinte recorte:

Mesmo que muitas tenham ido atrás de um diploma, por causa da exigência da LDB, acho que é ótimo cobrar, porque o que mais vejo é minhas colegas que estão fazendo pedagogia ficarem compromissadas com a turma, com o colégio e passarem a valorizar mais os cursos de capacitação, palestras que temos durante o ano. (Grupo 2)

Nesta perspectiva observamos o desenvolvimento profissional enquanto um processo dinâmico, caracterizado por constantes mudanças, entre elas a exigência da formação específica, configurando a possibilidade de desenvolvimento da identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que as professoras primárias, primeiras responsáveis pela formação das crianças nos seus anos escolares iniciais, têm feito seu trabalho, historicamente, sob condições extremamente adversas. Tais condições vão desde o descaso dos poderes públicos para com a educação, até as mais variadas acusações que lhes são feitas de incompetência técnica e despreparo para o magistério - como se este fato não fosse, em grande parte, responsabilidade das políticas governamentais desacertadas ligadas à educação.

Na presente investigação consideramos primordialmente as falas de determinados professores, que ao se expressarem sobre seus processos formativos e decisões pessoais, manifestaram um conjunto de significados que são referências para a reflexão sobre a construção de uma identidade profissional de educador.

Assim, pudemos constatar que as variáveis relacionadas à escolha profissional das entrevistadas envolveram principalmente questões afetivas vinculadas à família, questões financeiras, questões de gênero e questões geográficas e históricas, as quais se configuram como aspectos envolvidos no processo de construção da identidade profissional. Nesse processo, as características do trabalho docente em si, sua responsabilidade social e as experiências junto aos alunos, possibilitaram (e continuam possibilitando) a afinidade e a identificação com a profissão.

Quanto à questão da maternidade inserida no magistério feminino, as professoras, ao assumirem a feminilidade, incorporam seus atributos, considerando que as mulheres têm uma determinada maneira de ser que as faz diferentes, mas nem por isso seus direitos devem ser desiguais. Contudo, percebemos que a estreita relação do universo feminino com a escolha pelo magistério não pode ser encarada como um fato natural, mas analisada numa perspectiva histórica, considerando as condições de submissão, discriminação e desigualdade de gênero as quais as mulheres foram submetidas.

Outro aspecto que preocupa os envolvidos com a educação é o que diz respeito à vocação para o magistério, que frequentemente está presente na fala das professoras e no discurso ideológico oficial acerca da profissão. Sobre essa questão não era esperado que o discurso das professoras com graduação estivesse ligadas à lógica da vocação. Não obstante, mesmo incorporando o discurso da vocação, elas assumem a necessidade de ser competentes. Sendo que essa competência geralmente é adquirida na prática pedagógica reflexiva, já que não se acredita nessa apropriação somente durante o período de formação.

A busca pela formação educacional específica é um dado significativo, pois entre as 24 entrevistadas, 14 estão cursando ou cursaram a graduação para responder às demandas da LDB 9.394/96. Dessa forma, a formação dada a partir da pedagogia, somada à atuação profissional, parece proporcionar às entrevistadas maior comprometimento com a profissão, assim como maior estabilidade na identidade profissional. Percebemos que o processo de

formação específica está conduzindo à autonomia profissional dos professores do grupo 3 e 4, pois sentem-se mais reflexivos e capazes de interferir no processo educativo.

Um outro aspecto relevante diz respeito aos professores terem apresentado iniciativas de aprendizagem, através de leituras e trocas entre docentes. Esses fatos demonstram características da identidade profissional dos professores, atreladas ao investimento nos seus projetos profissionais. Das 24 entrevistadas, somente duas apontaram que gostariam de mudar de profissão se pudessem escolher novamente.

Por sua vez, a falta de formação educacional específica, como é o caso das professoras com magistério, parece não abalar a identidade profissional, pois são evidentes o esforço pessoal com que investem na prática pedagógica e o seu comprometimento com a profissão. No entanto, percebemos uma certa fragilidade nas discussões teóricas abordadas, referentes à visão do papel social da escola, do educador, das novas exigências profissionais, entre outras.

Através das redes de interações com as professoras, pudemos entender que a formação docente continuada não deve ser concebida apenas como um meio de acumulação de conhecimentos e técnicas, mas como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas dia-a-dia. Esse movimento favorece a reconstrução permanente da autonomia profissional, resultando no processo de construção de identidades pessoais e profissionais menos alienadas.

Consideramos relevante compreender que o professor constitui sua identidade enquanto educa, enquanto está recriando modos de intervir junto aos alunos. E esse fazer pedagógico está imbricado em uma rede de interações pessoais e sociais articuladas. Contudo, evidenciamos que os professores que estão buscando uma formação específica, a partir das exigências da LDB de 1996, sentem-se mais reflexivos e autônomos.

Assim, podemos dizer que cada vez mais é imperioso afirmar a importância de analisar o processo de decisões dos professores quanto à formação inicial e continuada, na medida em que estas decisões expressam a construção de suas idéias sobre seu trabalho enquanto profissionais e podem orientar políticas para a formação docente.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Carmem de Arruda. **Fala professora. Repensando o aperfeiçoamento docente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org). **Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001, cap. 5, p. 95-108.

_____. A pesquisa em psicologia sócio histórica: contribuições para o debate metodológico. In BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001, Cap. 9 p. 129-140

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Trabalhar pra quê? In: KUPSTAS, Márcia (org). **Trabalho em Debate.** 1ª ed. São Paulo: 1997, cap. 1, p. 21-37.

AURAS, Gladys M. T. **Modernização Econômica e Formação de Professoras em Santa Catarina.** Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Sociologia São Paulo; Editora Ática, 1983.

CANÁRIO, Rui. **Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas.** Comunicação no V Colóquio da AIPELF, 1994, Universidade de Lisboa.

CARDOSO, Terezinha Maria. **Os Significados da Docência e a Cultura da Escola.** 26ª Reunião Anual da ANPEd, GT formação de professores/n.08, Caxambu, MG, 2003. Site visitado www.anped.gov.br em 18-10-2003

COPPETE, Maria Conceição. **Currículo.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais** São Paulo: Atlas, 2001.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Professores E Informática Na Educação: Saberes E Sentimentos Numa Experiência De Aprender A Ensinar Com O Computador.** 26 Reunião Anual da ANPEd, 2003. Site www.anped.org.br visitado em 18-10-2003. GT: Formação de Professores, n.08.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim tia Não: cartas a quem gosta de ensinar.** São Paulo: Ed. Olho dagua, 1998.

Faltou Garcia 2001

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999

LEI n 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e bases da Educação.** SINEP/SC, Florianópolis, 98.

LELIS, Isabel A.O.M. Modos de trabalhar de professoras: expressão de estilos de vida? In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1997.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1978.

LOURO; Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MONTEIRO, F.M.A. e MIZUKAMI, M.G.N. Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, M.G.N. e REALI A. M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, , 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. (org). Saberes pedagógicos e prática docente. IN: PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMERO, Sônia Mara. **A utilização da metodologia dos grupos focais na pesquisa em Psicologia**. In: SCARPARO, Helena (org). *Psicologia e pesquisa – perspectiva metodológica*. Porto Alegre, Sulina, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: LOPES, Eliane, e Louro, Guacira Lopes. **Educação e Realidade**. Número Especial Mulher e Educação. Porto Alegre, vol. 15, n. 2. Jul/Dez 1990. Pp 5-22

_____. A produção social da identidade e da diferença. IN: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Vera Lúcia. Por detrás das palavras. **Investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª à 4ª série**. Florianópolis, UFSC: 1993. Dissertação de mestrado da educação.

SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli e NUERNBERG, Adriano Henrique. Linguagem. IN: STREY, Marlene Neves (et al). **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VIGOTSKY. L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Pulo, Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY e LURIA R. **A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médica, 1996.