

OS PROFESSORES E SUAS IDENTIDADES: O DESVELAMENTO DA HETEROGENEIDADE

Bernardete Angelina Gatti

Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC
Docente da PUC-SP

O artigo discute o trabalho cotidiano de professores e a construção de uma identidade profissional, levando em conta os inúmeros fatores que participam da composição dessa identidade.

Nos países em desenvolvimento, hoje, a profissão de professor vem sofrendo profundas transformações sob o efeito conjugado de uma série de fatores. Entre esses temos de considerar, de um lado, o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade socio-cultural, a demanda pela população de uma certa qualidade da escolarização, o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino, e, de outro, a ausência de priorização político-econômica concreta da educação primária e secundária e as estruturas hierárquicas e burocráticas, no mais das vezes, centralizadoras e inoperantes em seus diferentes níveis. No entrelaçamento dinâmico dessas condições situa-se o trabalho cotidiano dos professores em suas salas de aula, com a bagagem que sua formação básica ou continuada lhe propiciou, e com os saberes que com sua experiência construiu. É desse trabalho que a sociedade em geral realimenta-se no ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana, pela comunicação, manutenção ou criação e recriação de saberes selecionados numa dada cultura e tradição.

Em sociedades que sofrem grandes e rápidas mudanças como a nossa, podemos detectar, na construção e na forma que toma o papel social dos professores, e também nas propostas para sua formação, uma questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereceria ser examinada e levada em conta, dado que ela é a base de seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor.

A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional. Os professores, como seres sociais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações, são ignorados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetiva ou abstrata com esses profissionais. Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros:

sua identidade. Associadas à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais. A identidade não é somente *constructo* de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes. Quem é esse professor em relação ao qual tantas e tantas pesquisas se fazem? Quem é esse professor de quem se diz não ter “qualidade”? Que representações tem de si, como pessoa e profissional? Como essas representações interagem atuando na sua própria formação e nas ações pedagógicas que desenvolve? Essas são questões importantes para a compreensão do ser-professor que podem nortear o fazer-se professor.

Não sabemos muito sobre as questões apontadas. As pesquisas não têm sido convenientemente delineadas para nos oferecer cenários mais completos sobre a pessoa e a identidade socioprofissional dos professores. Temos, no que respeita à América Latina, algumas pistas sobre essas questões a partir das quais podemos fazer algumas reflexões e talvez basear políticas de ensino e desenvolver novas investigações que tragam um aprofundamento no conhecimento e nas possibilidades de construção e reconstrução da identidade profissional de docentes com impacto positivo nas ações educativas. As pistas às quais nos referimos advieram de um conjunto de pesquisas realizadas de modo coordenado nos inícios dos anos 90 em seis países latino-americanos (Schiefelbein et al., 1994).

Vejamos alguns resultados desses trabalhos. Quando se fala sobre os professores, como também sobre os alunos, fala-se de generalidades, supondo-se sujeitos abstratos pertencentes a um conglomerado homogêneo. Embora os dados mostrem que a quase totalidade dos professores em exercício sejam mulheres — e o impacto no ensino desta feminização da profissão não pode ser ignorado —, esse conglomerado não é tão homogêneo como possa parecer ou se deseje fazer crer. Ao contrário, comporta grupos com diferenças bem significativas. Varia o nível socioeconômico familiar das professoras, mesmo que tendencialmente, hoje, provenham sobretudo das camadas mais baixas das escalas de indicadores socioeconômicos. Pertencem fundamentalmente a grupos que tentam a ascensão social pela instrução, e sendo mulheres, é profissão privilegiada para seu ingresso no âmbito público, no universo social do trabalho fora do lar. O exercício do magistério, tanto para aquelas de origem social nas camadas médias, quan-

to para as demais, é pois uma via de saída da vida privada, e, para as oriundas das camadas de mais baixas rendas, é também meio de sobrevivência e afirmação social em profissão não manual. Associa-se também ao estereótipo social da função de mulher — cuidar. E esse é um aspecto interessante a ser aprofundado, pois cuidar não significa necessariamente ensinar, avaliar, alavancar. Pode significar apenas guardar ou, no limite, um “não deixar morrer” simbólico.

Para parte desse professorado o salário é ainda um complemento de um processo de incorporação social, mas, para a maioria, o salário é fundamental para a manutenção da família, que dele depende em escala cada vez maior. Embora genericamente com suas expectativas insatisfeitas, essas não têm a mesma natureza para todas as docentes. Para as mais bem situadas socialmente as expectativas relatadas são mais idealizadas, associadas a propostas de fazer com que as crianças aprendam, a ter reconhecimento social. Para aquelas cujo nível socioeconômico familiar é mais baixo, as expectativas estão relacionadas à contribuição da profissão para o rendimento familiar, com ter um emprego mais seguro e conciliar a atuação profissional com a manutenção da família. Explorando os aspectos relacionados à frustração na profissão, que é expressa pela maioria, verifica-se que essa frustração repousa também em fatores diferenciados como: os baixos salários, a ausência de condições para o bom exercício da profissão, os problemas relativos à formação para a profissão, as más relações no trabalho, as múltiplas exigências extraclasses ou, ainda, a exaustão pela demanda continuada das crianças e a indisciplina. São, pois, heterogêneos os fatores de desmotivação das docentes em exercício, fatores esses que devem estar associados a experiências específicas de vida e trabalho. São diferentes as expectativas relativas ao exercício da profissão, são também diferentes os motivos de frustração. Por outro lado, as satisfações que encontram relacionam-se com o trabalho em sala de aula, porém, por motivos diferentes: porque se sentem donas desse espaço sem interferências diretas, porque aí se realizam afetivamente com as crianças, ou porque em sala de aula se sentem mais seguras ou não se sentem vigiadas e cobradas diretamente etc. Contradições são evidentes em seus depoimentos, o que nos mostra que o vivido não pode ser tomado linearmente e simplificado em *slogans*. Boa parte das professoras dizem que escolheram o magistério vinculado às expectativas que se supõe que a sociedade deposita na escola, ou seja, com a expectativa de ensinar as crianças, mas muito poucas dentre elas consideram como principal qualidade de um professor “conseguir que seus alunos aprendam”. E, ainda, boa parte delas atribui sua decisão de ser professora a fatores externos à própria profissão — por exemplo, para ter emprego seguro, porque havia escola de formação de professores perto da residência, a possibilidade de combinar

estudo com trabalho, porque é profissão mais adequada socialmente para mulheres, e outras ainda declaram vagamente que ser professora simplesmente "aconteceu". Ao lado disso, a maioria diz que: sempre quis ser professora, porém 40% delas optaria por outra profissão, quer pela não-valorização atual da profissão, quer pelos baixos salários, quer pelo trabalho muito desgastante.

Todas essas condições e contradições apontam para a necessidade de se compreender com mais profundidade os contextos sociais, afetivos e culturais que permeiam o exercício do magistério na medida em que as suas motivações, percepções, crenças, atitudes, valorizações relacionam-se diretamente com os modos de envolvimento das professoras com seus alunos e com a tarefa pedagógica.

A imagem social que têm de si mesmas também é contraditória. De um lado exaltam o quanto são gratificadas pelas crianças e pais, de outro apontam o descaso das políticas sociais para com a educação e os professores, o desinteresse dos alunos, o não-comprometimento das famílias com a educação dos filhos. Muitas sentem-se desvalorizadas pelos baixos salários, mas muitas outras também pelas arbitrariedades com que inovações e reformas educativas são impingidas a elas e ao sistema, colocando isso no nível pessoal da "falta de respeito". Falta de respeito das autoridades educacionais e falta de respeito por parte dos alunos. Nesse último caso, para as que trabalham com alunos de baixa renda, a falta de respeito repousa no descaso com a aula e a escola; para as que trabalham com alunos de melhor posição social, sentem o desprezo de pais e alunos por se considerarem socialmente superiores à professora que é tratada "como empregada". Também o sentimento de desrespeito não repousa em fator único e não tem um sentido único. Além disso, o sentimento de valorização/desvalorização pela comunidade de entorno da escola também tem nuances diferenciadas. Pistas parecem ligá-lo às próprias características socioculturais da comunidade atendida: o sentimento de desvalorização é mais forte nas professoras que atuam em comunidades altamente urbanizadas, mais industrializadas, com nível socioeconômico mais alto.

Voltemos a um aspecto já abordado, o da escolha da profissão, para confrontá-lo com a questão da promoção/retenção dos alunos. E aqui estarei me referindo especificamente às professoras pesquisadas em atividade nas 1^{as} às 8^{as} séries do 1^o grau, pertencentes à rede pública, tomando-se como amostra os estados do Maranhão, de Minas Gerais e de São Paulo, com características representativas em relação ao país. A estratificação efetuada por localização, séries, disciplinas e nível socioeconômico da clientela permitiu-nos trabalhar com uma amostra relativamente pequena (n=304) mas abrangente quanto a variáveis. (Gatti, Esposito, Silva, 1994). Como já apontamos, a

maioria das professoras diz ter escolhido o magistério "por gosto", porém, acrescentam a esse motivo fatores circunstanciais que talvez expliquem melhor sua condição e sentimentos atuais no magistério, tais como a falta de outras oportunidades educacionais ou de trabalho, mercado de trabalho difícil em outras áreas, experiências ocasionais de dar aulas acabando por ficar, não ter conseguido seguir outra carreira universitária. Um terço dessas professoras diz que para elas foi uma profissão que "aconteceu", ou seja, não representou uma escolha clara, consciente, específica. Essas condições de ingresso e permanência como professoras certamente estão associadas às perspectivas perante seus alunos e seus modos de agir com eles, seus objetivos e metodologias de trabalho.

Como encaram, então, a questão das reprovações escolares? A questão da repetência é um dos problemas mais sérios que vem ocorrendo em nosso sistema escolar. As altas taxas de reprovação nas diversas séries do ensino básico parecem uma marca registrada do próprio sistema, a ponto de pesquisadores referirem-se a uma "cultura da reprovação" entre os professores (Ribeiro, 1991; Silva, Davis, 1993), como traço marcante seja de incompreensão dos processos de construção de conhecimentos e sua avaliação, seja de auto-afirmação, seja por alienação e repetição cega de modelos vigentes. Inúmeros problemas relativos à forma de execução da avaliação em sala de aula e seu papel no processo e na qualidade da aprendizagem dos alunos têm sido analisados e até amplamente discutidos. Ao realizarmos o levantamento desses dados junto às professoras, com o ano letivo já para adentrar em seu bimestre final, perguntou-se quantos alunos de suas respectivas classes iriam, em sua opinião, repetir de ano. A média de repetentes anunciados por classe — que na pesquisa contavam, também em média, com 34 alunos — foi de onze alunos. Realmente um número muito elevado: praticamente um terço de cada classe. Solicitou-se, então, às professoras que assinalassem três razões que julgassem mais importantes para explicar esta repetência. As mais assinaladas foram a falta de interesse dos alunos (61%), a falta de interesse por parte dos pais (49%), o excesso de faltas dos alunos (34%) e a desintegração familiar (33%). Outras alternativas relativas a aspectos pedagógicos e materiais no âmbito da escola foram minimamente assinaladas. Nesse caso há uma convergência interessante: professoras de situações sociais as mais díspares apontaram as mesmas causas como num discurso decorado. Ou seja, parece não haver uma percepção diferencial das causas da repetência entre as docentes, qualquer que seja sua própria condição social. Mais uma vez constata-se, quase uniformemente, a tendência a atribuir aos próprios alunos ou à sua família a responsabilidade pelo seu insucesso na escola. Essa parece ser uma forte representação social que domina as opiniões e perpassa as atitudes e o próprio traba-

lho dos professores em nosso país. Apenas um professor revelou uma sensibilidade diferente diante da questão, o que não quer dizer que em tese ele seja único. Foi único na amostra estudada. Escreveu: "o sistema de educação está muito distante das necessidades quer dos alunos, quer da sociedade, como da própria realidade que temos". Ainda assim, refere-se ao "sistema" sem personalizar e trazer a questão para os agentes diretos da educação, tal seja a própria ação docente, as formas de gestão das escolas — os diretores, as formas de exercício da coordenação e orientação pedagógica ou educacional. Podemos compreender que no universo do professor, na sua vida diária com os alunos, estas questões se colocam fortemente em virtude das condições socioculturais em que alunos e professores estão imersos. Porém, com a ampla e pública discussão sobre o contexto social e suas relações com o papel da escola, sobre o chamado compromisso político dos professores, bem como sobre condições sociais dos alunos e as questões ligadas à aprendizagem, algum avanço de perspectiva poderia ser esperado. Não é o que se constata e, portanto, as questões ligadas ao ensino e à aprendizagem das crianças e jovens, às estratégias de trabalho do professor com eles, deveria merecer especial consideração, aliando-se a estas questões uma compreensão verdadeiramente contextualizada desse alunado e desses professores. Com a repetição do discurso pedagógico da redenção das classes populares, da consciência da opressão, do papel do professor e da escola como mediadores desse processo, poder-se-ia esperar, por outro lado, pelo menos um outro discurso dos professores diante das reiteradas críticas de se culpabilizar o aluno pelo seu fracasso. No entanto, permanecem atribuindo a eles os problemas de aprendizagem. Isso mostra a grande pregnância da situação concreta experimentada pelas professoras no seu dia-a-dia escolar e o efeito da particularidade, em termos hellerianos, sobre o pensar e o agir dessas professoras.

Para Heller (1975), imersos que estamos todos na cotidianeidade, nela agimos e nos exprimimos como indivíduos. E, como tais, somos seres particulares e genéricos ao mesmo tempo. Por exemplo, temos sentimentos que são manifestações genéricas do homem, mas ao manifestar esses sentimentos o fazemos de uma maneira particular; partilhamos ideais de bondade, cooperação etc., mas os expressamos em ações movidos por motivações idiossincráticas, específicas, particulares, utilitárias. Sendo seres participantes ao mesmo tempo da genericidade e da particularidade, sujeitos estamos a cristalizações, perdendo de vista a totalidade de nossa situação como pessoas num dado contexto social, alienando-nos. Com esse processo de fragmentação e parcialidade tornamo-nos particularidade. Como particularidade agimos com base em juízos provisórios que, ao invés de serem continuamente reelaborados, cristalizam-se e tornam-

se guias de nossas avaliações de situações e pessoas e de nossas ações, na vida em geral e no trabalho. Nesta condição ficamos prisioneiros de nossos preconceitos. Olhar as professoras em sua cotidianidade sob esta ótica pode levar a compreensões mais amplas sobre os seus modos de ser com os alunos, na sua profissão. Pode também permitir, dentro de certos limites, aberturas para alternativas de interlocuções mais objetivas, portanto menos idealizadas e prescritivas, com os professores.

Voltamos então ao que já afirmamos: o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas ou intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

Façamos uma pequena digressão sobre a questão da identidade dos professores. Identidade se constrói e não é dada. É respaldada pela memória, quer individual, quer social. Assim como o indivíduo só é nas suas relações sociais, compreender os professores implica vê-los nas suas relações sociais, constitutivas de seu ser. Portanto, percebê-los no seu vivido como pessoas inseridas num certo contexto familiar e comunitário, num contexto de classe, num segmento de cultura, no seu trabalho e nas formas institucionais que definem e delimitam esse trabalho. Esta postura compreensivo-reflexiva implica nuances que levam a admitir que, de qualquer forma, temos necessidade de estruturar conceitos, consciente ou inconscientemente — que nos orientam no agir —, mas implica também o lidar com o movimento social de construção em que esses conceitos se consolidam e se modificam. Assim, submergidos num movimento de transformação, no mais das vezes sutil porém contínuo, buscamos identidades até como uma condição para o nosso estar no mundo e agir nele. Se tomamos a identidade como uma cristalização necessária do incessantemente mutante, como uma ordenação que permite reconhecimento, não podemos esquecer que ela é representação de realidades originalmente heterogêneas e singulares. A identidade traduz a condição humana de vivenciar contradições por meio de certezas incertas.

Os professores ao agirem de determinadas maneiras revelam/escondem uma identidade complexa em que representações de conhecimentos, crenças, valores e atitudes se compõem integrando as vivências nas salas de aula e fora delas. Ao tentarmos tra-

duzir componentes desta identidade, por considerá-los importantes para qualquer ação junto aos professores, temos de ter presente ao espírito que estamos correndo o risco de homogeneizar o que é plural. Por outro lado, e eis a contradição da nossa situação, se não o fizermos teremos dificuldades em chegar a uma reflexão que permita projeções e ações. O risco precisa, pois, ser corrido lembrando sempre que estamos correndo perigo de simplificar demais o que é múltiplo.

Vários fatores podem ser considerados como importantes para a qualidade do desempenho profissional dos professores. Não faltam trabalhos acadêmicos analisando-os. Fatores como a formação dos professores, as características da instituição escolar onde trabalham, o contexto em que as escolas se situam, tanto no nível da burocracia escolar como no das políticas de estado em geral, as condições salariais e perspectivas de carreira etc. foram e são estudados por inúmeras pesquisas. Mais recentemente se tem analisado as interconexões entre esses fatores externos ao professor e as características mais pessoais dos docentes como suas convicções, seus preconceitos, suas expectativas, suas habilidades gerais, suas habilidades pedagógicas, suas formas próprias de construção cognitiva. Todos são fatores atuantes no desenvolvimento da identidade desses profissionais, daí a importância de sua consideração como totalidade. O professor não é um robô que se programa ou se adentra de acordo com as necessidades do momento. O discurso pedagógico e o da pesquisa, bem como as políticas de intervenção para formação básica ou continuada desse profissional, voltamos a enfatizar, consideram o *fator pessoa* do professor. Fala-se em dificuldades de mudanças do professor, de resistência etc., com uma conotação ideologizada trazida com julgamentos de louvor — “Eles resistem bravamente às interveniências externas! São heróis!” — ou, com julgamentos que traduzem condenação — “Não mudam nunca, não se atualizam, rejeitam inovações cientificamente estudadas, são rotineiros, tradicionalistas, incapazes de aperfeiçoar-se etc.”. Porém, não se analisam as implicações de sua identidade profissional construída nas interconexões dos fatores apontados, de modo concreto, em sua história de vida e de formação.

Visões idealizadas à parte, podemos pensar que os professores constroem suas identidades profissionais no embate de seu cotidiano nas escolas, sobre a base das vivências que sua situação social de classe, de sexo, de raça, lhes possibilitou como *background*. Eles se identificam a partir de seu trabalho de ensinar. O que justifica esse trabalho é a responsabilidade de ter de garantir a transmissão e a perpetuação da própria experiência humana consubstanciada em um determinado tipo de cultura. Os profes-

sores são os construtores das vias pelas quais as experiências traduzidas em conhecimentos estruturados e organizados circulam interpessoas e intergerações. Mas esta construção não se dá num vácuo, e sim numa dada história situada temporal e geograficamente. No seu que-fazer cotidiano constroem essas vias dentro dos limites das possibilidades concretas que sua condição pessoal institucional determina, a partir das representações e mediações que elaboram e tomam como orientadoras de suas ações. A cristalização de crenças e valores que lhes permite viver, também lhes permite trabalhar. Ou seja, ensinam e educam para metas e com ações pervasadas pelo próprio significado que construíram em relação aos conhecimentos, à vida em sociedade, às pessoas. São esses significados que precisam ser desvelados. Compreendendo isso, pode-se, com maior objetividade, pensar sobre quais as possibilidades de superação das situações problemáticas, relativas ao professorado, nos processos educativos das novas gerações. Senão estaremos trabalhando com abstrações. Estas possibilidades devem passar, na ótica de exame que estamos propondo, pelo desenvolvimento de uma consciência mais crítica dos próprios profissionais do ensino. Sem o envolvimento direto dos professores no repensar de seu modo de ser e sua condição de estar numa dada sociedade e em seu trabalho — o que implica análise de sua identidade pessoal e profissional —, as alternativas possíveis na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em possibilidades concretas de mudança. Professor não se programa e nem é *tabula rasa*. Veremos, como temos visto, ao continuarmos com os mesmos métodos de formar professores e prover seu aperfeiçoamento, simulacros de mudança mas não transformações reais.

Segundo Azanha (1985) o que sabemos sobre o ensino em geral não ultrapassa o nível das opiniões ou das idéias feitas. Em outros termos, nossa própria produção dita científica situa-se no plano das particularidades, como examinamos acima. Ou reificamos *slogans* e hipóteses, ou fazemos afirmações genéricas que são verdades parciais parecerem verdades gerais. Ou ainda, de poucos casos isolados fazemos grandes generalizações afirmativas que passam a fundamentar argumentos e regras de procedimentos. O impacto quase nulo das políticas educacionais que se sucedem e que não alteram o quadro de problemas de um ensino que visivelmente é deficitário demonstra isso. Contundentemente Azanha completa, afirmando que os desacertos repetidos e consolidados são fruto de providências tomadas no âmbito das administrações da educação, a “partir de um vago saber pedagógico que incorpora acriticamente meias-verdades”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, J. M. P. Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplo de desacertos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, 1985.
- GATTI, B. A. A Identidade do pedagogo. *Educação e Compromisso*, UFPI, Teresina, v.5, n.12, 1993.
- GATTI, B. A., ESPOSITO, Y. L., SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v.15, n.48, ago. 1994.
- HELLER, A. *Sociologia della vita quotidiana*. Roma: Reuniti, 1975.
- PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.4, jul./dez. 1991.
- SCHIEFELBEIN, E., BRASLAVSKY, C., GATTI, B. A., FARRÉS, P. Las Características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Boletín Proyecto Principal de Educación*. Santiago, Chile: Unesco/OREALC, 1994.
- SILVA, R. N., DAVIS, C. É proibido repetir. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.7, jan./jun. 1993.
-