

OBERDAN DA SILVA DE ANDRADE

**REALISMO, IDEOLOGIA E (RE)CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DOCENTE ATRAVÉS DAS
REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS DISCENTES
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA CIDADE DE
JUREMA / PE**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

OBERDAN DA SILVA DE ANDRADE

**REALISMO, IDEOLOGIA E (RE)CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DOCENTE ATRAVÉS DAS
REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS DISCENTES
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA CIDADE DE
JUREMA / PE**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Márcia Karina da Silva
Co-Orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

*Ser Professor é o mais impossível e o mais
necessário de todos os ofícios.*

António Nóvoa

À minha mãe, Maria da Silva de Andrade, exemplo de força, garra e coragem, razão de meu viver. Mesmo nos momentos mais difíceis de sua vida, nunca deixou de se preocupar para com a minha instrução. Sempre ao meu lado em todos os momentos!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas oportunidades que me foram dadas na vida, principalmente por ter conhecido pessoas e lugares interessantes, mas também por ter vivido fases difíceis, que foram matérias-primas de aprendizado.

Aos meus pais, Denivaldo Pereira de Andrade e Maria da Silva de Andrade, por terem me ensinado a andar com minhas próprias pernas e a lutar pelos meus interesses e acima de tudo pela educação base para minha vida e apoio nos meus estudos.

A minha família, em especial a minha irmã gêmea Oberdania da Silva de Andrade e meus sobrinhos Layla Geovana e Júlio César, pelo carinho, apoio e incentivo.

A minha orientadora, Professora Dr. Márcia Karina da Silva, por sua dedicação, paciência, sensibilidade e apoio ao longo desta jornada que resultou neste trabalho acadêmico.

Ao professor Ronaldo Robson Luiz pela leitura cuidadosa, pelas sugestões e críticas que fez ao trabalho, e também pelo incentivo e demonstração de interesse.

Ao professor, Dr. Manuel Tavares pelas valiosas sugestões feitas durante o exame de qualificação, que muito me auxiliaram no aprimoramento do trabalho.

Aos professores do mestrado, cujas aulas em muito contribuíram para o meu crescimento intelectual.

Aos colegas do mestrado, pelo companheirismo e pela agradável convivência durante as aulas presenciais.

A equipe gestora e funcionários da Escola Pe. Antônio Barbosa Júnior, que tornaram possível o levantamento dos dados dos alunos, tarefa imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos diletos estudantes da escola campo de pesquisa que participaram desta investigação, respondendo aos questionários e também pela demonstração de interesse.

E a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena e que de alguma forma contribuíram para esta dissertação tornar-se realidade, o meu MUITO OBRIGADO!

RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caráter exploratório e tem como foco averiguar de que maneira o professor é significado na sociedade atual, analisando a importância da sua imagem através da representatividade social formulada e refletida no espaço escolar. Para tal evidência, partimos da afirmativa de que o ‘bom’ professor, (professor ideal), tem relevância para a relação interpessoal no ambiente escolar, bem como, na vida escolar e intelectual do discente, culminando posteriormente em sua vida social e profissional. Com base nestes aspectos, decidiu-se fazer um estudo acerca deste temário. A coleta de dados realizou-se em uma escola pública estadual do Ensino Médio de Pernambuco/Brasil. A população alvo deste estudo refere-se a 112 alunos que totalizaram 03 salas de aulas de Ensino Médio dos períodos diurno e noturno da respectiva escola pública. O procedimento de coleta de dados foi composto por duas etapas: A primeira etapa da pesquisa consistiu na natureza exploratória com o objetivo de oferecer uma explicação geral sobre o temário através de delimitação do estudo e levantamento bibliográfico. A segunda etapa da pesquisa se constituiu pela aplicação de questionários, cujos resultados foram exportados para o software SPSS, haja vista de se tratar de dados quantitativos. Os aspectos investigados sobre o professor real e ideal se alicerçaram em torno das análises relacionadas às características pessoais e de personalidade, de relacionamento e das características profissionais que os professores possuem. Os dados levantados evidenciaram que na percepção dos alunos participantes da investigação, estes aspectos estão interligados, não sendo possível concebê-los de forma separada, pois juntos, contribuem para que o professor “ideal” seja responsável por encaminhamentos significativos que abarquem descobertas decisivas, momentos iluminadores, instigantes, hilários e ampliamentos.

Palavras-Chave: Professor, Imagem, Identidade, Realismo, Ideologia.

ABSTRACT

This research is characterized as an exploratory study and focuses on how to ascertain the teacher's meaning in contemporary society, examining the importance of their image through the social representation made and reflected in the school. For such evidence, we start with the assertion that the teacher "good" teacher (professor ideal), has relevance for interpersonal relationships in the school environment as well as in academic and intellectual life of the student, later culminating in his social and professional life . Based on these aspects, we decided to do a study on this agenda. Data collection took place in a public high school in Pernambuco / Brazil. The target population of this study refers to 112 students totaling 03 classrooms of the public school during day and night periods. The data collection procedure consisted of two steps: The first stage of the research was exploratory in nature with the goal of providing a general explanation of the agenda through the delimitation of the study and literature review. The second stage of the research consisted of questionnaires, the results were exported to SPSS, considering the case of quantitative data. The study focused on the real and ideal teacher were erected around the analyzes related to the personal characteristics and personality, relationship and professional characteristics that teachers have. The data collected showed that the perception of students participating in the research, these aspects are interrelated, it is not possible to conceive them separately, because when together, contributes to the "ideal" teacher be responsible for referrals that cover significant discoveries decisive moments enlightening, provocative, hilarious and amliantes.

Keywords: Teache, Image, Identity, Realism, Ideology.

LISTA DE SIGLAS

A.C. – Antes de Cristo

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação do Brasil

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

N – Número (relacionado ao quantitativo de participantes da pesquisa)

OECD - *Organization for Economic Cooperation and Development* (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)

ONG - Organização não-governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RJ – Rio de Janeiro

SBT - Sistema Brasileiro de Televisão

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico das distribuições das características pessoais e de personalidade aspiradas pelos alunos em seus professores e as percepções que eles têm acerca destes docentes ----- 87

Gráfico 2. Gráfico das distribuições das percepções dos alunos acerca do relacionamento que têm com os professores e de como os alunos gostariam que esse relacionamento fosse ----- 90

Gráfico 3. Gráfico das distribuições das percepções dos alunos acerca das características profissionais dos professores e de como os alunos gostariam que fosse ----- 93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Perfil dos alunos participantes da investigação na escola de interesse -----	81
Tabela 2 - Distribuições da escala de Likert para a percepção dos alunos acerca das características pessoais e de personalidade que os professores apresentam e de como os alunos gostariam que essas características fossem -----	84
Tabela 3 - Distribuições da escala de Likert para a percepção dos alunos acerca do relacionamento que têm com os professores e de como os alunos gostariam que esse relacionamento fosse -----	88
Tabela 4 - Distribuições da escala de Likert para a percepção dos alunos acerca das características profissionais que os professores possuem e de como os alunos gostariam que fossem -----	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

PARTE I – Gêneses da Criação ----- 15

Profissão Professor: Definição, historicidade e personificação da identidade docente através dos tempos ----- 16

- 1.1 - -- “Professor”: Formatação e conceitos etimológicos ----- 17
- 1.2 - Historicização x Linha do Tempo: Caminhos para uma compreensão sistemática da imagem docente ----- 18
- 1.3 - Projeção Imagética Clássica: (Des)vinculação e fragilidade ----- 22
- 1.4- As Múltiplas Faces da Identidade Docente Brasileira ----- 25
- 1.5 - Feminização do Magistério e o Discurso Vocacional ----- 28
- 1.6 – Curiosidade: Eis que surge o Dia dos Professores ----- 30
- 1.7- Imagem Distorcida X Imagem Depreciativa: Desalento e desassossego em um período conturbado ----- 30
- 1.8 – Imagens Plurais: Visão docente no mundo atual ----- 33

PARTE II – Abordagem Teórica ----- 35

A Questão Identitária da Carreira Docente: Visão teórica, conceitos e exemplares característicos ----- 36

- 2.1 – A crise de paradigmas e a (re)construção de identidades ----- 37
- 2.2 - Imagens ocultas na conflituosa crise de paradigmas identitárias hodiernas ----- 39
- 2.3 – Reflexões Dicotômicas: Professores que *São* x *Estão*? ----- 45
- 2.4- Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo - Algumas reflexões ----- 48
- 2.5 - *Profissão*: Princípios fundamentais no âmbito docente ----- 50
- 2.6 – Profissionalidade e Profissionalismo: Proximidades conceituais ----- 53
- 2.7 – Profissionalização: Limites e amplitudes processuais ----- 57
- 2.8 - Uma abordagem midiática na personificação imagética acerca do profissional docente ----- 61
- 2.9 - Percalços docentes: A Vida imita a Arte ou a Arte imita a Vida? ----- 63
- 2. 10 – Futuro (in)certo: Interesse crescente nas projeções midiáticas do profissional docente ----- 69

PARTE III – Metodologia ----- 71

Procedimentos Metodológicos: O Desenvolvimento da Pesquisa ----- 72

- 3.1 - Caracterização do *Locus* da Investigação ----- 73
- 3.2 - Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa ----- 74
- 3.3 - Tipo da Pesquisa ----- 75
- 3.4 - Instrumentos de Coleta de Dados ----- 76
- 3.4.1 – Questionário ----- 76
- 3.5 - Procedimentos de Análise de Dados ----- 78

PARTE IV– Análise dos Dados	80
Resultados	81
4.1 - Resultados relativos aos participantes da investigação	81
4.2- Resultados relativos aos Questionários	83
4.3 – Discussão Final	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
FILMOGRAFIA	119
APÊNDICES	I
ANEXO	VI

INTRODUÇÃO

Que tipo de imagem os estudantes criam do professor ideal? Como ele é significado na sociedade hodierna? Qual a importância de sua imagem através da sua representatividade social formulada e refletida no espaço escolar? Pensando nestas indagações decidiu-se fazer um estudo a respeito das percepções dos alunos acerca da imagem e identidade atual dos professores.

Mas, para entendermos de forma precisa e sistemática a importância ímpar do temário exposto e da proposta investigada, é preciso, antes de qualquer apontamento, compreendermos que a “profissão professor”, foi submetida no decorrer das últimas décadas, a um contínuo de desvalorização de seu *status*, em decorrência de fatores como a questão salarial, as condições de trabalho, o modo como o trabalho docente se encontra organizado na escola, as rápidas transformações sociais... Estas condições/situações mensuradas podem figurar hipoteticamente entre os fatores que decididamente influenciaram em uma vasta crise de identidade do profissional docente e contribuíram de forma avassaladora para a atual imagem do “professor” encontrar-se confusa, escassa e saturada, reflexo de professores desmotivados, despreparados, desqualificados, despreocupados e desvalorizados, o que acarreta em muitos dos nossos estudantes uma busca incessante pela formatação – mesmo que utópica -, de um professor tido como ideal, imagem esta, criada a partir dos anseios, observações e quimeras dos discentes que muitas vezes veem em seus educadores um espelho a ser seguido.

Todavia, a realidade dicotômica em torno da imagem docente é complexa em nossa contemporaneidade, afinal, conforme Boaventura Santos (1995, p. 58): “Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada”. Esta é a real e triste realidade que impera nas bancas escolares hodiernas, e que perpassa frente à invasão da tecnologia eletrônica, da automação e da informação, provocando muitas vezes uma “certa perda de identidade nos indivíduos” (Gadotti, 1980, p. 31), ou seja, a educação vista pela representatividade docente, precisa necessariamente ser entendida como intervenção no mundo e como prática realizadora da vontade humana.

Sendo assim, e diante desse cenário contrastante que campeia a imagem docente, percebemos de forma vivaz e assídua, uma crescente queixa por parte dos discentes quanto à busca de educadores verdadeiramente comprometidos com a educação, responsáveis por ensinar e prazerosos para com os sujeitos supracitados. Segundo os mesmos, profissionais que

se enquadram nestas acepções estão em falta! Percebemos que não são raras as insatisfações referentes ao despreparo dos professores que adentram em nossos ambientes educacionais e povoam a mente criativa dos educandos, os quais, inclusive, tendem a diariamente reclamarem pela escassez de educadores que primem por um ensino de qualidade, comprometimento e honradez. Isto nos provocou um desejo de tentar entendê-los, além do que o papel do professor instituído pela sociedade poderia entender.

Baseado nesses embates conflitantes em torno da figura docente idealizada pelo aluno, decidimos que a imagem e identidade da profissão professor no âmbito atual é a preocupação que se faria presente nesta investigação. A partir daí foram estabelecidos os objetivos da pesquisa, assim formulados:

- Conhecer as diversificadas imagens do professor, construídas através da sua representatividade histórica na nação;
- Descrever conceitos acerca de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, buscando objetivar/tecer evidências compreensivas do papel do professor enquanto agente socializador do saber educativo na comunidade escolar;
- Analisar de que forma os veículos de comunicação de massa contribuem para a construção/criação discente acerca da imagem difundida e estereotipada acerca do profissional docente traçada em suas propagandas midiáticas e afins.

Delimitado o problema e estabelecidos os objetivos da investigação, passou-se então, a realizar um estudo teórico dos trabalhos publicados por autores que veem se dedicando às reflexões sobre a imagem do professor, entre eles António Nóvoa, Paulo Freire, Amélia Lopes, José Carlos Libâneo, Martin Lawn, Luíza Cortesão e Miguel Arroyo. O estudo sistemático encabeçados por estes teóricos possibilitaram que fosse possível uma aproximação maior com o tema investigado, pois, foi preciso entender o que pensam os estudiosos sobre o assunto discutido e como vislumbram a imagem e identidade dos professores, logo, foi imprescindível o estudo aprofundado em torno dos mesmos e subsidiados por outros teóricos para termos clareza e concretude da complexidade que envolve todo o processo em discussão.

Destarte, tomando por base o quadro teórico, iniciou-se o contato com o campo a ser investigado, onde decidiu-se analisar e compreender as representações dos alunos das séries finais do Ensino Médio de uma escola interiorana da rede de ensino do estado de Pernambuco/Brasil, localizada no agreste meridional do território em ‘voga’, sobre a identidade do profissional docente formulada e refletida neste espaço escolar

especificadamente. Dada a quantidade de sujeitos a serem investigados, optou-se pela utilização do questionário como instrumento de coleta de dados.

Tendo em vista a compreensão de que as reflexões sobre a imagem docente no contexto atual se enquadra também em um estudo reminescente, iniciou-se o primeiro capítulo, intitulado de “Profissão Professor: definição, historicidade e personificação da identidade docente através dos tempos”, com uma abordagem historiográfica sobre a profissão professor, através de um levantamento preciso de um vasto estudo bibliográfico. Neste capítulo, procuramos realizar uma reflexão sobre a trajetória do surgimento da profissão docente e sua imagem construída, considerada numa perspectiva de complexidade e de inserção no contexto mais amplo. O resgate histórico, apresentado neste capítulo, buscou também explicitar as contradições do processo de formação da imagem docente através dos tempos, afinal, era preciso utilizarmos deste estudo inicial, pois não seria possível entendermos o presente abstraindo-se das condições engendradas pelo passado.

No segundo capítulo, cujo título é “A Questão Identitária da Carreira Docente: Visão teórica, conceitos e exemplares característicos”, remete a uma análise sobre a profissão e seu compromisso nos âmbitos técnico, ético e político, alicerçados por considerações sobre a relevância de se constituir uma identidade docente vista através dos teóricos que emanam a investigação, bem como, uma análise sobre a necessidade de se construir uma nova cultura profissional entre os professores, visando compreender e favorecer a ruptura com a passividade e o isolamento, promovendo a dialogicidade entre os docentes e seus discentes, estabelecendo de forma vivaz para este fim, as discussões em torno dos teóricos estudados e enquadrados na investigação.

O terceiro capítulo, intitulado de “Procedimentos Metodológicos: O Desenvolvimento da Pesquisa”, aborda e explicita o delineamento dos caminhos metodológicos da investigação, enaltecendo como foram elaborados os instrumentos da pesquisa realizada e a coleta de dados com os jovens a respeito de sua percepção sobre imagem do professor ideal através dos respectivos caminhos percorridos. Neste, está descrito também, a justificativa para a escolha da temática, o grupo de alunos e os critérios de sua seleção, a realização da coleta de dados, a categorização e a análise dos dados desenvolvidos de forma detalhada.

No quarto capítulo, cujo título é “Análise dos Dados”, voltou-se para o tratamento e análise dos dados obtidos com a organização de um texto de resultados que foi objeto de discussão com o quadro teórico estudado e que serviu de base científica para elaboração deste

trabalho, onde se conduziu de forma aprofundada as discussões sobre os resultados encontrados na investigação.

Na parte final do trabalho, retomam-se algumas análises realizadas no capítulo anterior e se tecem outras considerações que sugerem possíveis encaminhamentos para a formatação de uma imagem “ideal” do ser professor, entretanto, tem-se o entendimento de que embora o desenvolvimento da investigação exigiu grande esforço por parte do pesquisador, os resultados são provisórios e contextuais, portanto mutáveis, o que não altera a importância e a possibilidade de se discutir sobre eles. Nessa perspectiva, poderão conduzir a novas reflexões, bem como a novos encaminhamentos.

Por fim, através desta investigação, esperamos trazer contribuições referentes ao perfil ideal de um educador comprometido com o processo educacional e com sua imagem dignificada em nossa sociedade, a fim de que, os mesmos se tornem mais proficientes no uso de suas habilidades profissionais e pedagógicas e promovam, em sua prática docente, atos mais significativos e mais próximos de uma identidade plausível no que tange a arte de ensinar, afinal, “ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios” (NÓVOA, 1992).

CAPÍTULO I

GÊNESES DA CRIAÇÃO

**PROFISSÃO PROFESSOR:
DEFINIÇÃO, HISTORICIDADE E PERSONIFICAÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE ATRAVÉS DOS TEMPOS**

Neste capítulo inicial da investigação a qual nos propomos aprofundar, pretendemos vislumbrar pelas veredas historiográficas nas quais se formataram a imagem do profissional docente. O intuito está na afirmativa de que a projeção da imagem professoral, tal como está, foi submetido no decorrer de sua construção a um processo contínuo de desvalorização de seu ‘*status*’, em decorrência de fatores diversos, oriundos da própria caracterização da época a qual foram infringidas sua história.

Neste, pretendemos focalizar como as diferentes lições de tempo, serviram para alicerçar a atual formatação identitária docente, focalizadas diretamente na imagem hodierna a qual estamos atrelados e que reflete diretamente em um contexto evolutivo que primou pela construção desorganizada da imagem do profissional em estudo.

Sendo assim, para entendermos a complexidade do tema abordado, torna-se necessário questionar a importância do professor ao longo dos séculos, bem como, associar esta importância à sua criação e formulação imagética no espaço escolar, eis a essência primordialmente a qual se propõe este capítulo, onde, pretendemos ao final do dissertado, compreendermos que em nossa sociedade de cujas mudanças são aceleradas, além da competência intelectual do saber proposto pela investigação, é importante termos consciência de forma concreta de como a compreensão historiográfica em torno da formação da imagem docente, fortalecerá um melhor entendimento no que tange as perspectivas atuais da profissão em destaque na qual fazemos parte e somos testemunhos vivos e contribuidores para propagação cada vez maior das nossas formações identitárias, que incluem imensas possibilidades de crescimento e valorização, na certeza de que um perfil sistemático e abrasivo de um profissional docente é sempre o produto de um lugar e de um tempo determinado, influenciados por sua própria história.

A reflexão em torno da historicização da “profissão professor”, assunto primaz deste capítulo, ajudará a compreender cada vez melhor o porquê da imagem docente estar tão saturada e desfavorecida em nossa hodiernidade.

1.1 – “Professor”: formatação e conceitos etimológicos

Representada como uma das maiores categorias profissionais do mundo, a profissão professor foi construída ao longo da história de acordo com os interesses da sociedade vigente. Desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, ainda no século XVI, até o início do século XX, a profissão tinha ligação, especificadamente com o sacerdócio. Ser professor era uma missão e/ou um dom, por isso, acreditava-se que a pessoa nascia para ser professor. Esse perfil de professor, sacerdote e missionário, ainda hoje, no século XXI, dificulta a consolidação da imagem do ‘ser professor’ de ‘profissão’. Neste contexto, para compreendermos melhor o temário proposto, é preciso voltar às definições científicas e etimológicas das palavras “imagem” e “professor”. “A palavra *imagem* diz respeito necessariamente à percepção visual do mundo que nos cerca e que cujo processo, espontâneo e instintivo, desenvolve-se ao longo da vida e torna-se cada vez mais complexo, abstrato, consciente e seletivo” (Costa, 2009, p. 85). Essa imagem é à base dos processos mentais, abstratos e cognitivos humanos, e é nela em que se constitui através dos diversificados olhares discentes à projeção hodierna do professor “ideal”. Por esta percepção torna-se necessário acentuar que etimologicamente a palavra “professor”, caracterizou-se a partir do latim ‘*profiteri*’, com o mesmo significado, formada por ‘*fateri*’ (confessar), com o prefixo *pro-* (diante, com o sentido de «diante de todos, à vista»). A partir de certa época, um professor passou a ser aquele que «professava», ou seja, que “declarava publicamente que possuía conhecimentos em determinada área do saber e que podia transmiti-los”. (CUNHA, 2010, p. 523).

Assim, a palavra latina “professor”, tem sua imagem formatada há milhares de anos, afinal, segundo os dicionários hodiernos “*professor*” é aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica uma disciplina, que transmite o conhecimento acumulado pela humanidade. É o Mestre! E como tal, deve dar o exemplo, ser respeitado e imitado. Sua profissão está atrelada no contexto em que professa e ajuda o aluno a trazer para fora aquilo que está nascendo no próprio educando, e desta forma, tende a contribuir para a formação de seus alunos, sendo estes, os verdadeiros formuladores de conclusões imagéticas a cerca da prática educativa propagada por seus mestres, cabendo-lhes formular conceitos e definir o perfil ideal do *bom* e do *mal* educador, uma vez que estão diretamente em contato com seus professores, através das observações diárias da prática docente, cuja competência profissional

não está estática, muito pelo contrário, apresenta-se com um caráter extraordinariamente dinâmico.

1.2 – Historicização x Linha do tempo: caminhos para uma compreensão sistemática da imagem docente

Mas, para entendermos com eficácia a formação ideológica da imagem docente, partimos da afirmativa de Arroyo (2008, p. 79), de que “[...] quando não entendemos bem o que somos é bom voltarmos para a história que foi construindo-se a cerca do nosso ofício”.

Assim sendo, a primeira imagem docente que remete as nossas reminiscências está naquela que diz respeito à educação familiar, proveniente na figura dos pais e referência na formação inicial desta formatação imagética professoral, haja vista que:

[...] Na linha dessa atividade é que se estabeleceram, desde os albores da humanidade, os esforços e recursos da instituição familiar, quando os pais se constituem como os primeiros educadores, logo auxiliados, e até mesmo substituídos, por colaboradores, como, por exemplo, os sacerdotes, os guerreiros e os professores. (NUNES, 1998, p. 36)

Nesta mesma linhagem, a história nos mostra que a imagem docente familiar está ramificada desde as civilizações mais remotas, intrinsecamente associadas aos povos primitivos, a exemplo dos feiticeiros, curandeiros e esconjuradores, que falavam com os espíritos superiores e transmitiam os conhecimentos para as crianças e o resto da tribo. Para suprir as necessidades do dia-a-dia, como alimentação e vestuário, as crianças imitavam os adultos. Depois de séculos, enquanto certos grupos se estagnavam nas formas tradicionais da vida tribal, outros se avantajavam pela posse e pelo desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades, ultrapassando a idade da pedra e ingressando em novos estilos de vida em comunidades dedicadas à agricultura e ao comércio, mais que à caça e ao pastoreio dos rebanhos. Aí começam a surgir as cidades em cujo seio, no antigo Oriente, a atividade educacional corria por conta de sacerdotes. “[...] Desse modo, a educação era, e assim se conserva em muitos povos, como atribuição dos chefes religiosos” (Nunes, 1998, p. 37). Excelente exemplo está nos modelos antagônicos da China, cuja educação proposta pelos educadores da época era baseada na simples memorização de um conhecimento sem que houvesse aprendizagem real, ou seja, decorando informações de maneira alienada. Suas classes – sempre barulhentas, com todos repetindo em voz alta os textos de Confúcio e seus

discípulos – funcionavam em qualquer sala vaga em residências particulares. Interessante ressaltar que Confúcio, educador por excelência, passou quase a vida inteira lecionando, procurando formar não apenas futuros governantes, mas toda sorte de gente que estivesse disposta a aprender. Sua pedagogia estava à frente de seu tempo: preconizava um ensino aberto a todos, sem diferenciação de origem social. As aulas, por exemplo, eram a céu aberto e seu método levava em conta as aptidões de cada um de seus discípulos. Em seus ensinamentos afirmava que o principal não era fazer o aluno desenvolver técnicas, muito menos acumular conhecimento. O importante era desenvolver seu caráter e sua humanidade. Seu objetivo era formar homens de reputação impecável, que, ao se tornarem membros da burocracia estatal, ajudariam a construir o Estado ideal.

Mas, foi no Ocidente, e máxime na Grécia clássica, que surgiram os primeiros professores leigos que inauguraram o grupo profissional pedagógico: a classe dos professores dedicados à formação física, intelectual e moral de crianças e jovens. Na Grécia antiga, os ricos confiavam o ensino elementar de seus filhos a escravos, como também escravos e libertos eram professores primários que juntos com os anciões educavam os jovens a qualquer hora e em qualquer lugar. O mestre era o exemplo a ser admirado. Mulheres tinham direito à educação, para se tornar boas mães de guerreiros. No século V (a.c.), os povos gregos passaram a conceber o paradigma docente através de um fazer dicotômico: por um lado o modelo socrático-platônico via o docente essencialmente como um “mestre de vida e de pensamento”, ancorado por uma prática cujo sentido era o de “amor ao saber”. Por outro lado, o modelo sofista, segundo o qual o professor era um profissional, detentor de uma ciência professada, bem como, transmissor de um saber eminentemente útil, estes estudiosos profissionais, cobravam caro para transmitir o conhecimento adquirido em viagens e leituras. Assim, “[...] se no primeiro caso, a docência constituía uma imagem vocacional inapelável”, no segundo era uma “opção de vida” (FERNANDES, 1998, p. 04).

É justo intensificar que:

[...] Os sofistas vieram a constituir o primeiro grupo profissional de professores, pessoas que se dedicavam ao ensino e dele auferiram os seus meios de subsistência, ao mesmo tempo que passavam a elaborar o novo currículo escolar em que apareciam, ao lado da Ginástica, da Gramática e da Retórica, disciplinas científicas como: Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. (NUNES, 1998, p. 42).

Na antiga cidade de Roma, o lar era o centro da educação, no qual os pais educavam os filhos ensinando-lhes as letras – ‘*letteras*’-, o direito – ‘*jura*’ - e as leis – ‘*leges*’ - (Nunes, 1998, p. 37). A este respeito, Miguel Arroyo profere que:

[...] Não é casual que Roma tenha sido definida como “cidade de pais”: uma cidade onde não apenas os pais têm sobre os filhos o direito de vida ou morte, como também os de alargar sob a própria ‘*potestas*’ todas as fases da vida dos filhos [...] O poder do ditador, do pai, do professor, pretendia definir se o cidadão, o filho, o aluno cresceram ou continuavam crianças, se amadureceram ou continuavam imaturos (ARROYO, 2007, p. 268)

Além disso, na Roma antiga, os escravos eram feitos pedagogos. O professor primário era o ‘*ludimagister*’ ou ‘*litterator*’, logo chamado de gramatista, por influência grega. O ensino elementar era mal pago, ao contrário do ministrado nas escolas de retórica. As melhores escolas primárias tinham professores de escrita – ‘*notarii*’ - e de cálculo – ‘*calculatores*’ -. As escolas elementares funcionavam em ruas, praças ou entrada de templos. Só apareceram como edifícios próprios para o ensino com a expansão do Império Romano sobre a Grécia, para imposição dos costumes. Os preceptores, muitas vezes escravos, não mereciam atenção das autoridades. Foi nesse período em que o filósofo romano Cícero -106-43 a.c- (*apud* por Cascaes, 2005, p.10), conceituou ‘*educatio*’ como “a criação dos filhos, a instrução, a doutrina”. Falava também em ‘*educare*’ que seria fazer sair, tem um sentido de dar à luz, como no parto. Depreende-se, pois, que a imagem formada por Cícero para definir educação está na afirmação de que ela é adquirida e transmitida a partir do nascimento, com as experiências e relações cotidianas. Este tipo de educação é acentuada centenas de anos depois pelo educador brasileiro Paulo Freire, quando este afirma que “[...] o conhecimento do mundo precede o conhecimento da palavra” (FREIRE, 1994, P.09).

No que se refere o cristianismo, este, difundiu-se no Império Romano, e os cristãos educavam os filhos de acordo com a tradição do próprio povo, fossem eles judeus, gregos, romanos ou de outras nacionalidades.

Durante a Idade Média, o ensino tornou-se quase um monopólio dos mosteiros. As crianças aprendiam a ler, a escrever, a contar e a entoar salmos, cujos educadores estavam na figura dos sacerdotes e monges. A ênfase na educação religiosa foi à forma de combater o paganismo dos gregos no século VIII. Neste século, o imperador Carlos Magno edita várias capitulares sobre educação, sendo uma delas, a de número 787, ordenava que sacerdotes e monges estudassem as letras. Dois anos depois, todos os mosteiros e abadias são obrigados a

terem suas próprias escolas, a fim de que elas servissem para ensinar salmos, música, canto, aritmética e gramática.

Três séculos depois (século XI), mais precisamente em 1088, surge a primeira Universidade do mundo, na italiana cidade de Bolonha, com ensino independente da Igreja. Dois séculos depois, 74 instituições de ensino são criadas por papas e monarcas, estendendo aos membros da Universidade os privilégios do clero, como a isenção de serviço militar, impostos e taxas. No século seguinte, os comerciantes enviavam os filhos ao mosteiro:

[...] Nesta mesma época, a floração das escolas urbanas, paroquiais e canônicas facilitou o aparecimento de numerosos professores particulares, clérigos que davam aulas de gramática e de outras matérias e que dispensavam ensino pago aos filhos dos burgueses, os habitantes mais ricos e privilegiados dos burgos. (NUNES, 1998, p. 40).

A escola episcopal, por sua vez, onde se estudavam as Artes Liberais e Teologia, tomou impulso, em consequência da reanimação da vida urbana e do aumento da população. Na França, precisamente na cidade de Paris, cresce o número de profissionais docentes, cuja imagem estava atrelada diretamente aos clérigos, mas, começa a passar por um lento processo de laicização profissional, no sentido de que muitos mestres optarão apenas pela vida do ensino sem pretensões ao ministério sacerdotal ou às obrigações canônicas.

Ao final da Idade Média e já nos primeiros acordes do surgimento do Humanismo e a invenção da imprensa, o professor passa a perder espaço, uma vez que as técnicas de ensino e memorização em que se gastava tempo para ler e analisar os textos em sala de aula estava em defasagem, haja vista, que o aluno podia dispor dos livros de textos para ler em classe ou em casa.

Abrimos aqui um parênteses para ressaltar que no século quatorze, na sociedade dos povos astecas, os sacerdotes controlavam a educação. “As ‘*calmecas*’ eram escolas especiais que treinavam meninos e meninas para tarefas religiosas. As crianças menos disciplinares iam para as ‘*telpuchcallis*’, ou “casa da juventude”, onde aprendiam histórias, tradições, artesanato e normas religiosas” (Gentile, 2001, p. 23.). Neste mesmo século, o Renascimento marca a retomada dos valores da literatura e da filosofia gregas. Francesco Petrarca e Giovanni Boccaccio, entre outros, dão aulas particulares para complementar o salário da Universidade. O professor da Universidade de Pádua, Vittorino da Feltre, considerado o primeiro mestre moderno, difunde uma postura exemplar do mestre e funda a ‘Casa Amena’, onde ensina literatura e história em vez de línguas. Esportes e jogos se mesclam aos estudos.

No livro 'Educação Liberal', publicado no século quinze, Erasmo de Roterdã, condena os métodos bárbaros de disciplina e recomenda métodos mais atrativos. Aconselha estudos sobre a criança, enfatiza a importância de jogos e do exercício. Ele é considerado o grande mestre da época.

Um século depois, um surto da educação teológica influencia tanto universidades quanto o ensino elementar. A Companhia de Jesus torna-se o principal instrumento da educação na Contra-Reforma, inclusive com o envio de missionários jesuítas para catequizar índios no Brasil. É justo enaltecermos que a concepção de educação neste período foi harmonizada com a religião cristã pelos representantes da Reforma Protestante e da Reforma Católica. Na primeira, os grandes mestres foram Martinho Lutero e João Calvino, preocupados com uma educação popular, elementar e secundária. Do lado católico, foram os jesuítas os grandes mestres do humanismo cristão, voltados para um ensino sólido e eficiente. “Suas escolas foram muito procuradas pelos nobres e ricos burgueses, mas estavam abertas para aristocracia do talento que se descobrisse entre os alunos pobres” (NUNES, 1998, p.54).

O pastor João Amós Comênio conclui em 1632 a '*Didactica Magna*', que teve sua tradução latina em 1657 e impressão no idioma original somente no século XIX. Consistia em um tratado educacional sobre a finalidade do homem na Terra, o papel da educação e da religião e as exigências universais do ensino e da aprendizagem, além das metodologias e da disciplina escolar, constatada na proclamação de que “[...] todos por igual, pobres e plebeus, ricos e nobres e não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais devem ter acesso à escola” (Comênio, 1966, p. 139). Ou seja, Comênio formulou um modo notável a necessidade de um tipo de ensino universal e democrático.

Em 1760, a imperatriz da Áustria, Maria Teresa, declara: “A educação é e sempre foi um fato político”, criticando o caráter privado e eclesiástico válido até então. Ela e Frederico II, da Prússia, são os primeiros a investir na escola pública estatal. A revolução Francesa e a independência dos EUA exigem instrução para todos e a educação passa a virar tema de políticos e filósofos.

1.3 - Projeção imagética clássica: (des)vinculação e fragilidade

O conceito de educação no século dezenove, bem como, a definição de sua estrutura administrativa, continuam essencialmente religiosos, mas, o acesso se amplia, isso faz com que os professores não sejam mais escolhidos entre o clero, mais entre sacristãos, soldados

inválidos e trabalhadores temporários. Recomenda-se não usar mais varas nem chicotes para punir o aluno, só colocá-lo de joelhos, em posição de oração, de sofrimento e de arrependimento. Em 1806, o ensino mútuo ou monitorial de Andrew Bell e Joseph Lancaster, ganha impulso e popularidade: é possível instruir mais de 50 alunos por classe utilizando adolescentes já escolarizados como monitores. Doze anos mais tarde, Johann Heinrich Pestalozzi, que posteriormente veio a se tornar um dos maiores educadores da humanidade, afirma que só há um meio de combater a rejeição de alguns alunos à escola: um método de ensino melhor. Ele combate o sadismo pedagógico e a crueldade contra as crianças, até então vistos como atos “naturais”.

Documentos da Revolução Socialista de 1848 pregam educação pública e gratuita para todos, baseada na instrução intelectual, na educação física e no treinamento tecnológico. O ‘Manifesto Comunista’ (Marx e Engels, 1848), prevê “elevar a classe operária acima das classes superiores e médias”. Em 1897, o educador norte-americano John Dewey ressalta, em seu “Credo Pedagógico”, que o professor é empenhado não somente na formação dos indivíduos, mais na formação da justa vida social.

Chegamos ao século vinte e avanços na Psicologia Infantil tendem a garantir que a criança precisa de atividades para aprender. Já o professor precisa saber como a criança aprende para poder ensiná-la. A Escola Nova nasce em 1919 propondo a substituição da autoridade pelo senso crítico e pela liberdade. Na década de 1920, a Itália fascista defende uma escola para as classes privilegiadas, com estudos humanísticos, e outra para as subalternas, com cursos profissionalizantes.

Terminada a Segunda Guerra Mundial brotam movimentos pedagógicos. Entre os destaques, as idéias de Célestin Freinet. A ‘Declaração Universal dos Direitos do Homem’, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, sanciona o direito à educação gratuita e obrigatória no ensino elementar. ‘Carta a Uma professora’, escrita em 1967 e publicada por uma pequena editora de Florença, vira símbolo do movimento estudantil que eclode no ano seguinte. Em 1968 marca a luta contra a opressão entre classes sociais e entre gerações, também presentes na relação aluno-professor, Ivan Illich sugere o fim da instituição.

Os estudos acerca da imagem docente ganham impulso nos primórdios da década de 1990, quando:

[...] Em 1991, realiza-se no auditório da Reitoria da Universidade do Porto, Portugal, sob organização do Instituto Irene Lisboa, o primeiro encontro científico português com a temática da identidade profissional docente. [...]

Do final da década de 90 do século XX até 2003, as produções no seu âmbito diminuem para níveis semelhantes aos do início da década de 90. No entanto, aumenta, em termos relativos, o número de textos publicados em revistas e com o termo “identidade profissional” (ou semelhante) presente explicitamente no título. (AMÉLIA LOPES, 2004, p. 69).

Em 1992 a Organização das Nações Unidas - ONU -, promove o primeiro Fórum Mundial de Educação para Todos, na cidade tailandesa de Jomtien. O encontro lança as bases para a erradicação do analfabetismo e a garantia de um ensino de qualidade.

Em 1999, surge o Tratado de Bolonha, com adesão de 29 países, com o propósito de reformar e estruturar os sistemas educativos do ensino superior europeu, viabilizando a mobilidade de professores e estudantes entre as instituições, cuja mudança paradigmática provocada no ensino universitário, leva o professor a rever sua postura pedagógica, atendendo as demandas de um currículo mais exigente, que abarque “a diversidade de conhecimentos, atrelada às metodologias de ensino diferenciadas e ampliação das tutorias para atender uma formação teórica-prática” (CAMPANI, 2008, p.29).

Em março de 2003, é realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Portugal, outro encontro científico português com a temática da identidade profissional docente, cujas pautas se centralizaram no temário exposto, contribuindo decisivamente para o estudo do mesmo.

Em Dacar, capital do Senegal, a cidade recebe delegados oriundos de todo o mundo em nova conferência da ONU, em 2000, a fim de que sejam discutidos temários acerca da imagem docente no mundo atual.

Chegamos ao século XXI e o sonho da educação para todos ainda não se tornou uma realidade. E no que diz respeito aos professores, um estudo da Organização das Nações Unidas (ONU) estima que o mundo precise de 6,1 milhões de professores a mais para atingir a meta de colocar todas as crianças na escola até 2015. A meta é um dos objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas. Do total, 2 milhões de professores precisam ser formados e contratados, os outros 4, 1 milhões de profissionais são necessários para substituir professores aposentados, doentes ou que trocarão de carreira até lá.

Se dividirmos estes dados em termos percentuais nos territórios continentais, concluiremos que os Estados Árabes necessitam de 243 mil docentes; o sul e oeste da Ásia; 292 mil; a Europa ocidental e a América do Norte, 155 mil.

No que diz respeito a Europa central e Oriental, Ásia central e Ocidental, América Latina e Caribe, juntas, contabilizam 11% da escassez global de professores. A conclusão que

temos é que passados todo esse tempo ainda continuamos indo “em busca de nossa identidade de mestres” (ARROYO, 2008, p. 17).

1.4 - As múltiplas faces da identidade docente brasileira

Segundo SAVIANI (2008, p. 4) a efetivação do princípio da nossa própria consciência docente está “[...] na percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, não posso compreender o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese”.

Partindo dessa premissa, enfatizamos que antes da chegada de Pedro Álvares Cabral na terra ‘*Brasilis*’, não há registros precisos sobre a educação na ‘Ilha de Vera Cruz’. Sabe-se, porém, que os curumins eram instruídos por muitos adultos a exemplo de seus pais, tios e avós, principalmente entre os tupis-guaranis. Em algumas tribos, o pajé era o responsável por passar os valores culturais, sendo este, admirado e respeitado por todos os membros da tribo. A este respeito, destaca Florestan Fernandes que “[...] a qualidade da influência que exerciam no decorrer de suas pregações era de tal ordem, que Thevet os comparou aos professores europeus” (FERNANDES, 1964, p. 183).

É bem verdade que os primórdios da educação brasileira inicia-se em 1549, com a vinda de seis jesuítas que aqui aportaram em companhia do primeiro governador-geral, Tomé de Souza:

[...] O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios (...). Os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas. (SAVIANI, 2008, p. 26).

A partir de então, e por mais de duzentos anos, ficou praticamente entregue aos padres da Companhia de Jesus o ensino público em nosso país.

Como foi salientado, houve uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização brasileira, cujos jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega chegam para catequizar e educar os índios e dar aulas para os filhos dos colonos. A educação é baseada na hierarquia e na religião. Os filhos da nobreza e da classe dominante estudam em Lisboa, Londres, Paris e Roma. Sob a direção do sacerdote Vicente Rijo - ou Rodrigues -, o primeiro

mestre-escola do Brasil, é fundada na cidade de Salvador (Bahia), a primeira “escola de ler e escrever”, o colégio de São Salvador, posteriormente rebatizado Colégio dos Meninos de Jesus na Cidade do Salvador, com boa capela, livraria e alguns trinta cubículos. O edifício é de pedra e cal de ostra, construído pelos próprios religiosos, com a ajuda dos índios.

Por lecionarem visando uma educação baseado na fé, o que não atendia as vontades do Estado, em 1759, os povos jesuítas são expulsos de nosso país por José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que pensou em reorganizar a escola para servir aos interesses do Estado. Após a expulsão dos jesuítas, pouca coisa restou de prática educativa no país e acarretou em dezenas de colégios, seminários e missões fechadas. Na área educacional os substitutos dos jesuítas foram os padres franciscanos, beneditinos e carmelitas, além de pessoas da sociedade sem preparo nem instrução para a prática da docência. Nestas circunstâncias, em Portugal, perceberam que a educação na colônia Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução: instituiu-se o ‘subsídio literário’ em 1772, para manutenção dos ensinos primário e médio, ou seja, introduziu-se em nosso país o ensino público, por Marquês de Pombal, então ministro dos Negócios Estrangeiros, porém, nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber. Além disso, os professores eram mal preparados para a função, já que eram improvisados e mal pagos, eram nomeados por indicação, ou sob concordância de bispos e se tornavam ‘proprietários’ vitalícios de suas aulas régias. É bem verdade que a antiga rigidez jesuítica, a obediência estrita às prescrições do manual de estudos ideologicamente desatualizado, foi substituída, depois da expulsão da Companhia de Jesus, pela mesma rigidez e pelo mesmo programa, conduzido agora por professores muito piores. Fernando Azevedo, assim os caracteriza:

[...] Os mestres leigos dessas aulas e escolas, que não chegaram a assimilar o espírito da reforma pombalina, mostravam, pelo geral, segundo testemunhos da época, não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico. (*apud* por GUEDES, 2006, p. 18-19)

Na verdade o que ocorreu é que já não tínhamos tido o ‘mestre’, pois para os jesuítas tudo já estava pronto pelos ensinamentos aristotélicos empregados por estes educadores, por causa disso, também não tivemos o professor atualizado, pois a regra era combater o novo. Tivemos, desde o começo, o professor submetido ao livro, ignorante e aterrorizado.

É interessante citar que a corte portuguesa se transfere para o Brasil em 1808, e inaugura faculdades de Ciências Médicas e Econômicas. Governadores das capitânias, autoridades religiosas e corporações de comerciantes pedem licença para operar cursos de

ensino elementar. Em 1822, D. Pedro I ainda permite que particulares mantenham estabelecimentos de ensino sem autorização. Um ano depois, 1823, na tentativa de suprir a falta de professores instituiu-se no Brasil o Método Lancaster ou do ‘ensino mútuo’, onde um aluno treinado, chamado de ‘*decurião*’, ensina um grupo de dez alunos, intitulados de ‘*decúria*’, sob a rígida vigilância de um inspetor.

Passados três anos, em 1826 um Decreto de Lei instituiu quatro graus de instrução em nossa nação recém-independente: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Um ano depois, mais precisamente no dia 15 de outubro de 1827 - Dia consagrado à educadora Santa Tereza D’Ávila -, D. Pedro I baixou outro decreto Imperial que criou A Lei Geral relativa ao Ensino Elementar no Brasil. Pelo Decreto, que foi o primeiro do tipo no país, passando a ser referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias, instituía que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos deveriam ter suas ‘Escolas de Primeiras Letras [...]’, que hoje corresponde ao Ensino Fundamental” (ARRIADA & TAMBARA, 2005, p. 24). Esse decreto tratou dos mais diversos assuntos relacionados à educação, tais como: descentralização do ensino; a remuneração dos professores e mestras; ensino mútuo; currículo mínimo - as matérias básicas que todos os alunos deveriam aprender - e até como os professores deveriam ser admitidos e escolas das meninas. Nela, coexistiam professores, padres, mestres de corporações profissionais, associações filantrópicas e preceptores particulares - estrangeiros que ensinavam os filhos da elite -. É bem verdade que meninas só podiam frequentar escolas de meninas. Interessante saber que o método de ensino adotado, era o método, já supracitado, lancasteriano de ensino mútuo, divulgado no Brasil desde 1808, e que tornou-se oficial em 1827, baseado no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas, na verdade, “os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente” (Saviani, 2008, p. 126-1278). Posteriormente, esta data seria consagrada como o dia dedicado ao Professor.

Em 1834, um Ato Adicional transfere para as províncias a responsabilidade pela organização do sistema de ensino e de formação de professores. A primeira escola normal é aberta no ano seguinte em Niterói (RJ). Em 1839, inaugura-se o Colégio Pedro II (RJ), marco do ensino público. No final da década de 40, regulamentos reduzem os salários e o nível de exigência de formação dos professores, que são obrigados a ir à missa aos domingos e proibidos de se ausentar da freguesia sem a permissão do presidente da província. A escola vira lugar para disciplinar e moralizar, não para instruir. Eis a imagem das escolas públicas e dos profissionais docentes na primeira metade do século XIX:

[...] Na primeira metade do século XIX, portanto, sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a instrução Pública caminhou a passos lentos. As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (...), parca remuneração e pouca dedicação dos professores (SAVIANI, 2008. p. 130).

Nas décadas finais do século XIX, mais precisamente no ano de 1872, começa a funcionar a primeira escola pública municipal do Brasil, a São Sebastião, na Praça 11 de junho, no Rio de Janeiro. Também “é lançada a revista ‘A Instrução Pública’, que ajuda a construir a identidade profissional dos docentes” (BARROSO, 2005).

Na verdade, até a proclamação da República, em 1889, praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira. O imperador D. Pedro I, quando perguntado que profissão escolheria não fosse imperador, respondeu que gostaria de ser ‘mestre-escola’. Apesar de sua afeição pessoal pela tarefa educativa, pouco foi feito em sua gestão para que se criasse, no Brasil, um sistema educacional que primasse por qualidade e eficácia.

Mas os problemas começam a surgir nos primórdios do século XX, ano de 1903, quando o Estado de São Paulo decide reduzir os vencimentos dos professores para poupar recursos públicos. Resultado: Manifestações eclodem e os processos na justiça se arrastam até os anos 30.

Referendamos que em 1912 é inaugurada a primeira universidade do Brasil, a do Paraná, sendo que oito anos mais tarde, a do Rio de Janeiro também é inaugurada e abre suas portas à população brasileira.

1.5 - Feminização do magistério e o discurso vocacional

Interessante abrir um parêntese, para refletirmos a cerca da incorporação docente do gênero feminino no espaço escolar, intensificada na década de 1920, afinal:

[...] O magistério “foi uma das primeiras, se não realmente a primeira profissão respeitável a que a mulher se pode dedicar” as escolas normais desempenharam papel relevante no desenvolvimento da instrução feminina. Ampliando as oportunidades de escolarização da mulher e possibilitando o seu ingresso na população economicamente ativa, representaram o ponto de partida para o seu aprimoramento cultural e para o seu acesso a outras modalidades de ensino (GOUVEIA, 1965, P. 44).

É bem verdade que a feminização da profissão docente se dá principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental se consolidando não apenas como profissão feminina, mas como única profissão respeitável, e singular oportunidade de emprego para as mulheres

de classe média até o final da década de 1930. Ressalta-se que a partir do momento em que as mulheres ‘invadem’ o magistério, há uma grande queda do prestígio associado à atividade docente, o que ocorre, por que o “[...] trabalho da mulher é considerado de alguma forma inferior ou de menor ‘status’ pelos simples fato de ser uma mulher quem o faz” (Apple, 1998, p. 16). A feminização do magistério, bem como os baixos salários pagos a essa categoria profissional, foi justificada através do discurso da vocação: dizia-se que eram professoras aquelas mulheres que recebiam um chamado divino, sendo o trabalho docente, associado ao sacerdócio e, como tal, não precisaria oferecer salários elevados. Além disso, para trabalhar no magistério não eram exigidos conhecimentos ou habilidades diferentes daqueles tidos como inatos em toda mulher, relacionados ao cuidado e à afetividade associados à maternidade: ser professor [era], de certa forma, uma extensão do papel de mãe. Além disso, “a profissão possuía outra característica favorável às mulheres: como se tratava de uma atividade que poderia ser exercida em um só turno, era ideal para elas, permitindo-lhes combinar a atividade profissional com as responsabilidades da casa” (Louro, 1989, p. 35). Em síntese, a feminização do magistério, especialmente nos níveis mais inferiores da hierarquia educacional, foi acompanhada de uma acentuada queda nos salários dos professores, bem como no que diz respeito à qualificação profissional dos mesmos, tanto aqui no Brasil como em outros países.

É justo enaltecer também que durante este período, o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública vem a surgir no ano de 1930 e nesta mesma década torna-se marcada pelo aumento do número de escolas. Diversos institutos de educação formam professores em nível superior e dão nova dimensão à carreira. O ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, de 1932, critica as reformas sem consistência, fragmentárias e desarticuladas da educação. O que seria o primeiro Plano Nacional de Educação – elaborado pelo Conselho Nacional da Educação depois de ampla pesquisa em instituições culturais e com especialistas, tem sua promulgação adiada pela instituição do Estado Novo em 1937. A legislação prioriza o ensino pré-vocacional e profissionalizante para as classes menos favorecidas. É o fim dos Institutos de Educação. Após a Segunda Guerra Mundial, o sistema educacional entra em crise e educadores procuram fomentar a solidariedade para a construção de um mundo melhor.

1.6 – Curiosidade: Eis que surge o dia dos professores!

Em 15 de outubro de 1947, 120 anos após o Decreto Imperial que criou A Lei Geral relativa ao Ensino Elementar no Brasil, instituído pelo então monarca D. Pedro I, comemorou-se oficialmente o Dia dos Professores. A história nos conta que a comemoração iniciou em uma pequena escola no número 1520 da Rua Augusta em São Paulo, onde existia o Ginásio Caetano de Campos, conhecido como “Caetaninho”, onde quatro professores tiveram a idéia de organizar um dia de parada para evitar a estafa, bem como o conagraçamento e análise de rumos para o restante do ano, haja vista, que o segundo semestre iniciaria de 01 de junho a 15 de dezembro, com apenas 10 dias de férias em todo esse período. O professor Salomão Becker sugeriu que o encontro se desse no dia 15 de outubro, data em que, na sua cidade natal, professores e alunos traziam doces de casa para uma pequena confraternização. Junto aos professores Alfredo Gomes, Antônio Pereira e Claudino Busko, a idéia estava lançada e espalhou-se pela cidade e pelo país nos anos seguintes. Sua oficialização nacional como feriado escolar se deu pelo Decreto Federal nº 52.682, de 14 de outubro de 1963. O Decreto definia a essência e razão do feriado:

[...] Para comemorar condignamente o Dia do Professor, os estabelecimentos de ensino farão promover solenidades, em que se enalteça a função do mestre na sociedade moderna, fazendo participar os alunos e as famílias. (DECRETO nº 52.682. Item I. art. 87 de 14/10/63)

1.7- Imagem Distorcida x Imagem Depreciativa: desalento e desassossego em um período conturbado

Em 1953 o curso normal passa a ter equivalência em relação aos cursos de Ensino Médio para ingresso na Universidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é aprovada em 1961, descentralizando os serviços de ensino e garantindo autonomia às escolas e poder ao professor para avaliar a aprendizagem. O golpe de 1964 reprime toda e qualquer manifestação crítica. Neste período os grêmios estudantis transformam-se em centros cívicos e os professores universitários e pensadores são exilados. O regime militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL -, para acabar com o analfabetismo, no que veio a terminar em um estrondoso fracasso. A Lei 5.692 recebe 362 emendas (207 com parecer contrário) antes de ser aprovada em 1971. Ela obriga administradores, inspetores e

supervisores a ter diploma de curso superior. Professor primário não precisa. Também torna obrigatória a habilitação profissional já no segundo grau. Ganham força as queixas contra os baixos salários:

[...] Uma sociedade de professores e alunos mais inúteis foi o projeto educacional da Ditadura. Começou pelo arrocho salarial, causa e consequência da massificação, que destruiu as condições materiais e intelectuais de trabalho do professor. A quantidade de horas passadas em salas de aula e a quantidade de alunos em cada uma delas desqualificou não só o professor, ao tirar-lhe qualquer tempo para estudo, mas também o aluno, ao impedir o professor de tratá-lo como um indivíduo capaz de construir uma motivação interior para aprender (GUEDES, 2006, p. 19).

Interessante ressaltar que o modismo ‘Tia’ surge na década de 1960 e tende a contribuir para a desvalorização da imagem do professor, pois, este, se torna um parente postiço, suscetível a perder sua autonomia e identidade dentro do processo pedagógico, afinal, proclamar a classe docente à redução de “tias” é aceitar a ‘armadilha’ ideológica, mascarada na figura familiar de que ‘tias’ não devem brigar pelos seus direitos de lutar por melhores condições, nem rebelar-se por melhores condições salariais e muito menos não devem nunca fazer greves, afinal, que ‘boa tia’ seria capaz de fazer isso?

Acerca deste temário, Paulo Freire atesta que:

[...] Ensinar é profissão que envolve certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tia* ou *tio* geograficamente ou efetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, ‘longe dos alunos’ (FREIRE, 1997, p. 09).

Para o educador Paulo Freire a recusa por estas titulações deve ocorrer por duas razões óbvias: evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional do professor e desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Porém, é justo enaltecer que a recusa da identificação da figura do ‘professor’ com a da ‘tia’, não significa, que seja diminuído ou menosprezado a figura da ‘tia’. O que se entende é que aceitar esta identificação não se traduz nenhuma valoração à lei, o que tende a significar que, ao contrário do que se imagina, esta definição retira algo fundamental da profissão docente: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.

Na virada dos anos de 1970 para os de 1980, o educador brasileiro possui uma cabeça escolanovista, ele absorve o ideário da Escola Nova, onde para ele o aluno era o centro do

processo educativo, realizado na relação professor-aluno. Dermeval Saviani, explicita que o professor daquela época:

[...] estava, pois, disposto a levar em conta, antes de tudo, os interesses do aluno. [...] Acreditava que sua classe teria poucos alunos, que pudesse relacionar-se com eles. Entendendo que o segredo da boa aprendizagem era a atividade dos alunos, esperava contar com bibliotecas de classe, laboratório, material didático rico e variado. [...] quando dirigia-se à classe que lhe fora destinada. O que encontrava? À frente de sua mesa, a sala superlotada de alunos, atrás, um quadro-negro e... giz, se tivesse sorte (SAVIANI, 2008, p. 446).

Logo, o docente da época possuía uma cabeça escolanovista, mas as condições em que teria que atuar era as da escola tradicionalista. Como ele não havia sido preparado com uma formação tradicional, mas sim escolanovista, estava confuso... Não compreendia bem o que se passava. Então ele revolta-se, desanima. Sua imagem começa a desmoronar quando o mesmo se vê exigido para domínio da pedagogia oficial, sendo eficiente e produtivo, logo, deveria raciocinar e planejar suas atividades. Neste período, temos “um professor que poderia ser substituído indiferentemente, sem prejuízo do processo, por qualquer outro professor, caso o seu trabalho não se ajustasse ao ritmo do processo pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 447).

A partir de 1980, uma nova racionalização, oriunda da mobilização política que acelerou o fim da Ditadura, aprofundou a depreciação do professor como professor: a nova identidade de educador - o professor tem de ser mais do que professor; tem de ser um educador -. Às anteriores obrigações de ‘compreender’ o aluno - como tia ou psicólogo clínico -, de apresentar a matéria de uma forma interessante - como um ‘comunicador’ de televisão -, incorporou-se para o ‘educador’ a necessidade de conscientizar o seu aluno dos problemas sociais. Nesta mesma época é publicado o livro “O professor é uma pessoa” (1984), considerado um marco para a literatura mundial acerca do ser professor. Nesse sentido, Nóvoa afirma:

[...] É a partir de então que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores (NÓVOA, 1992, p. 15).

Nesta década a identidade dos professores representava um domínio sobre o fazer e circunscrevia-se no espaço da sala de aula e na organização da escola num modelo de descentralização como sinônimo de qualidade.

1.8 – Imagens plurais: visão docente no mundo atual

Em 1988, a nova Constituição é tida como uma ‘luz de esperança’. Ela obriga União e os Estados a aplicar, respectivamente, 18% e 25% da receita em educação; consagra o princípio da gestão democrática; estabelece a exigência de elaboração, com o concurso do corpo docente, do projeto político-pedagógico de cada escola e determina a forte vinculação da escola com a respectiva comunidade. Nos anos seguintes, professores de vários estados brasileiros fazem greves por melhores salários.

Em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, cuja formação do cidadão pelo professor é ratificada no Art. 2º Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, visando “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Neste mesmo ano, o Ministério da Educação - MEC -, edita os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s. Um ano mais tarde entra em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef – (atualmente nomenclaturado de FUNDEB).

Amélia Lopes (LOPES, 2004, p. 64), atenta para que “toda investigação sobre ‘desenvolvimento profissional do professor e reconstruções identitárias’ tende a acompanhar, de perto, as mudanças que se vão verificando no sistema educativo”. Por isso, conforme o que vimos no decorrer deste itinerário histórico abordado, o que vem a comprovar o quadro atual no início do século 21, é que o Brasil está no *ranking* como o sexto país do mundo em número de alunos: mais de 54 milhões, sendo que segundo os dados atualizados da Organização não-governamental (ONG) ‘Todos pela Educação,’ o país tem um *déficit* de aproximadamente 240 mil professores, ocasionados pelos baixos salários, condições precárias de trabalho e falta de prestígio.

Enquanto isso, a falta de preparo dos professores é alarmante, a maioria deles desembarcam na sala de aula sem nenhuma estratégia para despertar o interesse de jovens inseridos em um mundo no qual o saber enciclopédico deixou de fazer sentido diante da internet. Na verdade, as deficiências de nossos mestres começam no nível mais básico. Os egressos das faculdades de pedagogia e das licenciaturas sabem pouco, ou nada, de didática, já que 80% do que aprenderam foram teorias obsoletas permeadas de bordões ideológicos. Sendo que apenas 20% do tempo são dedicados a questões práticas de sala de aula. Pior: mais de 40.000 professores brasileiros, nem sequer pisaram em uma universidade e no que diz respeito à caracterização do perfil e da imagem docente, esta, encontra-se confusa e saturada,

comprovada por diversos fatores, entre eles, no próprio processo historiográfico em que encontramos algumas razões para o arcaico comportamento ainda hoje observável no professor, especialmente no que se refere a sua dificuldade de se livrar do velho – mesmo quando diz renegá-lo-, a sua facilidade para assimilar o novo ao velho e a sua religiosidade reverência pelo livro didático ou não. Na verdade:

[...] nunca houve no Brasil nenhum esforço pela qualificação de professores; pelo contrário, a regra de toda política educacional desde a submissão do professor aos minuciosos ditames da *Ratio Studiorum* até hoje tem sido o achatamento intelectual, acadêmico, profissional e salarial [...] a história restante da educação brasileira se marca por sucessivos momentos inquisitórios, de impostas substituições de princípios, sempre mal assimilados por professores despreparados (e mantido como tal) para entender-lhes a profunda sabedoria (GUEDES, 2006, p. 19).

Sendo assim, o que fica é a certeza da afirmativa de que na atualidade foi “reduzida à escola ao ensino e os mestres a meros ensinantes” (ARROYO, 2008, p. 23), alicerçado por um entendimento de que nessa visão histórica e processual elencada é que encontramos o sentido da docência, que se solidifica através do “acompanhamento e entendimento dos complexos processos do aprender humano, onde precisamos planejá-los, intervir, acompanhá-los com maestria e profissionalismo” (ARROYO, 2007, p. 154).

CAPÍTULO II

ABORDAGEM TEÓRICA

A QUESTÃO IDENTITÁRIA DA CARREIRA DOCENTE: VISÃO TEÓRICA, CONCEITOS E EXEMPLARES CARACTERÍSTICOS

Após a investigação apresentada no primeiro capítulo de como se formatou a imagem docente através dos tempos, neste segundo capítulo nos propomos a fazer um estudo teórico acerca do temário supracitado, através de estudos diversificados de estudiosos renomados que investigaram a questão, examinados aqui em sua relação com o objeto da presente pesquisa.

Para tratar da temática proposta neste segundo capítulo, optou-se, num primeiro momento, por levantar na literatura os fatores ligados a proposta investigativa, onde se dialoga de forma sistemática a imagem docente, evidenciando de forma clara e concreta a imagem do professor no contexto atual, e com toda razão, pois tecer um olhar para com os mestres é o melhor caminho para entendermos a questão identitária hodierna, bem como, os movimentos de renovação a qual se busca, na certeza sempre de que “somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada” (ARROYO, 2008, p. 35).

Logo, pretendemos aqui, averiguar de forma dialogal entre os estudiosos em tela, de que maneira o professor é visto e significado na sociedade atual. Para este fim, também neste capítulo é analisada a importância da sua imagem através da representatividade social, formulada e refletida no espaço escolar, pois, atualmente a sociedade esquece que são eles – os docentes -, os responsáveis pela formação e consolidação intelectual da espécie humana, onde, o que se percebe nos dias de hoje, é a degeneração de sua identidade.

Também alertamos neste capítulo, para que os conceitos aqui expostos, emoldurados principalmente pela tríade teórica dos educadores Miguel Arroyo, Paulo Freire e António Nóvoa, possam conduzir a questionamentos acerca de um profissional docente crítico, esclarecido e conhecedor das diversificadas imagens do professor, construídos e debatidos por conceitos e definições exemplares das pesquisas e estudos científicos mundiais, na qual perceberemos que a construção da identidade docente desenvolveu-se em um terreno de conflito entre o real e o ideal, tornando-se necessário e significativo então, refletir a imagem atingida a partir da projeção de sua identidade, na certeza sempre de que ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios.

2.1 – A crise de paradigmas e a (re)construção de identidades

Na época em que a Grécia era o centro do universo, o filósofo Sócrates dedicava-se a ensinar pelas ruas, praças e mercados atenienses os valores da “virtude” e da “sabedoria”, o que lhe ocasionava à rejeição perante os modelos vigentes de educação, que eram alicerçados através do conhecimento transmitido de ‘cima para baixo’. Sua prática representou uma ameaça por que tirava o mestre do pedestal para aproximá-lo dos discípulos, exatamente o contrário do que faziam os sofistas, estudiosos e viajantes profissionais que cobravam caro por uma educação elitizada. Por isso, Sócrates foi levado a julgamento e punido com condenação à morte bebendo cicuta, veneno extraído dessa planta. Vários séculos se passaram até que suas idéias fossem colocadas em seu devido lugar, “legitimando-o como primeiro professor da civilização ocidental” (GENTILE, 2001, p. 22).

A elucidez biográfica socrática, acima citada, veem a ilustrar a já antiga discussão em torno da construção da imagem e identidade docente inculcada na mente humana. Do próprio filósofo e educador supracitado, podemos retomar a idéia de que o ser é a essência da competência profissional. Para esclarecer tal afirmativa, basta voltar-nos para o frontispício do templo de Apolo, em Delphos, onde estava escrito: ‘Conhece-te a ti mesmo’, cuja máxima do tempo socrático foi e continua sendo o ponto de partida em todas as vezes que buscamos nos confrontar conosco mesmos à procura da nossa identidade, ou seja, daquilo que nos torna únicos, daquilo que nos faz ser o que somos, neste caso, nos faz “compreender que tal conhecimento se concretiza em sua plenitude quando se refere à interação intrapessoal com vistas ao autoconhecimento, à auto-reflexão, ao desenvolvimento de si como profissional-pessoa” (COSTA, 2001, p. 20).

Dos primórdios até a atualidade, a imagem docente modificou-se, mas a essência da profissão se perpetuou, afinal:

[...] Educar é, em essência, ensinar o encanto pela possibilidade. Logo, educação é a arte de ensinar o exercício da liberdade. Só é livre quem é capaz de optar entre as diferentes possibilidades. O professor é, então, agente da liberdade, administrador da curiosidade. (DIMENSTEIN, 1998, p. 01).

Percebe-se que a imagem projetada por Dimenstein referente ao professor, está atrelada à imagem significada do profissional docente firmada pelo célebre educador Paulo Freire que em sua ‘Pedagogia da Autonomia’ primou por nos propor “[...] uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 2001, p. 11), intencionalmente mesclado com a referência acima, podemos intensificar que a busca

por um ensino real deve calcar-se no seguinte princípio: “[...] ensinar exige alegria e esperança... esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.” (FREIRE, 2001, p. 80).

A partir de então, para levar em frente à idéia de recorrer ao pensamento de cientistas que se debruçam sobre a crise de paradigmas da prática docente e para compreender as causas da sensação da deficiência que se abate sobre a péssima imagem dos professores no mundo atual, careceu-nos oportuno refletir sobre um questionamento proposto por Dutton (1991, p. 17): “Os professores estão claramente conscientes sobre a base teórica das suas ações?”.

Segundo NÓVOA (1996): “[...] a experiência não é nem formadora nem reprodutora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Constatação complementar a essa é elaborada por Tardif (2002, p. 260), que veem a afirmar que: “[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida”. Para Nóvoa (1992, p. 17) “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Assim, torna-se necessário compreendermos que o paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação, onde através da reflexão, através da troca de experiências e através da partilha seja possível dar origem a uma atitude reflexiva em torno da própria imagem docente por parte dos professores e alunos. Nesta mesma linha de pensamento a portuguesa Luisa Cortesão, traça o perfil ideal docente adequado a este estereótipo, ou seja, um profissional mais flexível, orientado por regras menos explícitas e por um enquadramento menos forte, ou seja, um educador facilitador de aprendizagens, que procura criar sobretudo contextos favoráveis ao desenvolvimento e estímulo aos alunos, ajudando-os a descobrir, a recriar, a imaginar... Assim, segundo os argumentos de Cortesão, a formatação do educador ideal se perpassaria por “uma cidadania colorida, estimulante e atrativa, quimérico para a formatação do ‘professor intermulticultural’” (CORTESÃO, 2001)

DEWEY (1979), também defende uma prática docente através de “uma pedagogia que trabalhe a reflexão”. Neste aspecto, quando o professor procura constantemente depurar a sua prática e o seu conhecimento, sua atitude transforma-se em modelo para o educando, uma vez que “[...] vivencia e compartilha com os alunos a metodologia que está preconizando”

(Valente, 1994, p 19). Nóvoa (1999, p.71), ressalta ainda que: “[...] É na formação dos professores que se produz a profissão docente”. O próprio escritor João Guimarães Rosa, em sua célebre obra “Grande Sertão: Veredas” (1993), intensifica a afirmativa supracitada, quando afirma que: “[...] mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

Neste contexto, é justo enaltecer também que para alguns membros da sociedade hodierna, incluindo alguns que ensinam, a imagem do cotidiano do professor é monótona, repetitiva, simples. Apresenta-se pouco sedutora, sem fazer grande apelo à imaginação criativa. Aparece nas suas representações mentais como pautado pela entrada e saída dos alunos nas salas de aula, pela organização do trabalho a partir dos conteúdos previamente definidos por alguém que não se sabe bem quem é, e são também apresentados em manuais que se seguem acriticamente, em uma cômoda aceitação da burocracia imposta do exterior. Orientado pela focagem quase exclusiva no que um ente exterior quer que se ensine, não deixa margem para se prestar grande atenção aos outros, ou seja, àqueles que devem aprender. À avaliação associam-se muitas vezes comentários críticos, negativos e descomprometidos a respeito dos alunos, esses outros que, afinal, não aprenderam aquilo que o professor pensava ter ensinado. Frequentemente, a representação que nos oferece a mídia atual em relação ao professor enquadra-se nos estereótipos acima citados.

2.2 - Imagens ocultas na conflituosa crise de paradigmas identitárias hodiernas

É bem verdade que muitos outros problemas visíveis a cerca da representação docente existem, e outros muitas vezes encontram-se escondidos. Para ilustrar esta questão, há alguns anos o sociólogo suíço Phillippe Perrenoud (*apud* Gentile, 2001, p.23-24), percebeu que “os educadores estavam preocupados com a imagem que tinham em seu país. Na busca por motivos, ele listou dez *não-ditos* da profissão, características inerentes ao dia-a-dia na escola, mas que não são discutidas nem assumidas”. Entre eles estão o medo de enfrentar a violência nas escolas de bairros marginalizados; de não saber controlar uma classe e de avaliar injustamente; a necessidade de improvisar diante de situações não planejadas e a rotina. A conclusão de tal investigação foi de que esses dilemas ficam ocultos e viraram fonte de frustração para o educador. Um outro vínculo oculto que se pode analisar, está no que se refere o vínculo afetivo, necessário para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva de forma contínua e intensa, capaz de provocar exaustão emocional. Na verdade, afirma Warderley Codo que “[...] o grau de exigência do próprio professor e da sociedade é

elevado. Sem acompanhamento, muitos não conseguem aguentar a pressão e se sentem diminuídos” (CODO, 2000).

A suposta crise de identidade no campo docente, por sua vez, tende a decorrer do amplo fracasso do ensino, apesar da profissionalização da atividade educativa e da consolidação dos programas de pós-graduação, bem como da prática da pesquisa, ambos são dominados por uma lógica produtivista imposta pelos organismos e pelas políticas de fomento, pois:

[...] A cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto (ARROYO, 2008, p.24).

Além disso, LAWN (2000), ao discutir sobre ‘Os professores e a fabricação de identidades’, afirma que “a construção e as alterações na identidade são forjadas e governadas pelo Estado, o qual utiliza discursos como forma de controlar as ‘identidades oficiais’”. O discurso revela-se como elemento de ‘governança das identidades oficiais’ e gerencia as reformas pensadas como estratégias políticas de um determinado momento histórico. Em outras palavras, evidencia-se que a identidade é produzida e performatizada através do discurso legal, administrativo e pedagógico, os quais são expressos através de parâmetros, regulamentos, manuais, portarias, discursos públicos, projetos e programas de formação.

Neste mesmo contexto, o professor de Sociologia da Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rodolfo Ferreira, estudou a evolução da imagem docente, analisando as reportagens publicadas no Jornal do Brasil por ocasião do Dia dos Professores entre os anos de 1940 a 1992. Na pesquisa percebeu-se que até meados dos anos 60 havia um respeito celestial - “Um pouco de anjo e um pouco de Deus” -, afirmava um artigo de 15 de outubro de 1950, porém, a pergunta que se fez neste contingente foi: O que se esperar de um santo?

A resposta talvez esteja na afirmativa de que esperamos que ele faça milagres e que se chegue ao céu como recompensa por seus feitos e não pelo seu ‘salário’. Assim sendo, quando os baixos vencimentos e as parcas condições de trabalho se tornam conhecidos do grande público, na década de 70, o encantamento da profissão docente acaba. Termos como “proletário” e “falta de dignidade” substituem “dom”, “sacerdócio” e “missão nobre”. É bem verdade que o movimento sindical luta para desvincular essa imagem do Magistério vinculada ao fator “sacerdotal”, porém a atuação, indispensável, acaba desembocando em uma espécie

de armadilha, onde “ao rejeitar o sofrimento do sagrado, o discurso de classe incorpora a penitência dos comuns e o excesso de autopiedade levou à perda da dimensão do próprio valor” (GENTILE, 2001, p. 25).

Enfatizamos também, conforme foi historicizado no primeiro capítulo desta investigação, que desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, ainda no século XVI, até o início do século XX, a profissão tinha ligação, especificadamente, com o sacerdócio. Ser professor era uma missão e/ou um dom, por isso, acreditava-se que a pessoas nasciam para ser professor. Esse perfil de professor, sacerdote e missionário, ainda hoje, no século XXI dificulta a consolidação do ser professor de profissão, onde muitas vezes, como observa Haguette (1991), “os próprios professores recorrem ao discurso da ‘vocação’, para tentar explicar para si mesmo os motivos pelos quais se deu o encaminhamento para uma atividade tão pouco valorizada social e economicamente”.

Com o surgimento dos preceitos da Escola Nova, outro problema passou a ser discutido, sendo este refletido diretamente na formação da imagem docente: como lidar com a relação professor-aluno sem cair na armadilha populista da Escola Nova ou no autoritarismo bancário da Escola Tecnicista? Os educadores/estudiosos Ruben Alves e Ira Shor, tecem as seguintes afirmativas acerca desta questão:

[...] Como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominada: a primeira, formada por professores e administradores, e que detém o monopólio do saber, e a segunda, formada pelos alunos, que detém o monopólio da ignorância, e que deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se desejam passar de ano. (ALVES, 1994, p. 13).

Depreende-se que, conforme o citado, o próprio fazer educativo que impera em nossas escolas, contribui para enaltecer “a crença de que nós, professores, devemos nos contentar com a condição de meros treinadores, transferidores de saberes ou de exercitadores de destrezas” (Freire, 2001), ou seja, convivemos com “imagens e autoimagens confusas de mestres, sempre no segundo plano, no distanciamento. Fora de foco!” (ARROYO, 2008, p. 11).

No que tange os processos de avaliação escolar, este torna-se um drama que atormenta tanto professores quanto os alunos, cuja imagem projetada está na afirmativa de que avaliar é atribuir qualidades sobre os resultados relevantes da aprendizagem, e não apenas sobre a capacidade de resposta dos alunos. O resultado maior é a somatória de uma imagem distorcida de educador intolerante, insensível, arrogante e pífio, cujas avaliações estão mais associadas à

punição do que a formação plena, o que difere da afirmativa de Perrenoud (1999), que atenta para “a necessária observação formativa do educador”, sendo esta primordial, por permitir: orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem a preocupação de classificar, certificar e ou selecionar conteúdos. Ou seja, o educador deve ser capaz de provocar a curiosidade e a reflexão teórica em níveis crescentes de abstração que permitam a articulação dos novos conhecimentos com o conhecimento existente.

Noutro aspecto, tem-se a necessidade de evitar a visão ‘focalista’ que produz uma consciência ingênua da realidade, e Paulo Freire reforça o equívoco de buscar a resposta no recorte disciplinar:

[...] Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” da realidade, não poderia constituir um compromisso (FREIRE, 1979, p. 21).

Outro fator determinante para a análise no que diz respeito à formação da imagem docente está no que diz respeito à imagem autônoma do educando, onde se torna necessário utilizar uma postura dialética de que:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 2001, p. 77-78).

É bem verdade que o modelo de educação tradicional não contribui de forma eficiente para a eficácia de uma imagem positiva do professor, bem como, não contribui para que o estudante tenha condições para uma sobrevivência pessoal e profissional satisfatória, pois, ao homogeneizar o processo de ensino / aprendizagem, desconsidera os diferentes atores e suas idiossincrasias frente ao mundo atual - surgem novas propostas que buscam um cidadão autônomo com condições de tomar decisões e de participar de uma sociedade democrática, inseridas assim, em um contexto imagético e participativo de um educador moderno, socializador e dialético. Utilizando-se do contexto tradicionalista, o professor português José

Pacheco em entrevista para a Revista Pátio (2006), afirmava para a jornalista Kiperman Rojas, que o professor tende a ensinar da maneira como aprende, o que ocasiona em grande parte a responsabilidade pelo desinteresse dos alunos, onde:

[...] Os professores fazem parte de uma parcela significativa da responsabilidade pelo insucesso, pelo abandono e pela exclusão escolar que radica na formação que ainda se vai fazendo. Não sou pessimista, há muitos educadores que buscam caminhos de reelaboração da sua cultura pessoal e profissional. E eu opto por aprender com eles. Quanto aos outros, espero pacientemente que manifestem capacidade de compreender a complexidade de uma escola de massas que se quer democrática e para todos (PACHECO *apud* ROJAS, 2006, p. 24).

Torna-se necessário e significativo então refletir a imagem atingida a partir da distorção da projeção da identidade docente atual, salientando primordialmente que a sociedade tende a ignorar a essência do trabalho docente, o cotidiano da sala de aula e o desenvolvimento lento e gradativo do aluno, ou seja, a projeção da identidade do professor encontrasse extremamente distorcida.

Mas, para depreendermos de forma significativa essa ‘visível distorção em torno da identidade docente’, lembremos que na profissão ‘professor’, o processo de identidade, que se constitui por uma natureza complexa e mutável, constrói-se dinamicamente, por “um acumular de inovações e um assimilar de mudanças viabilizadoras de uma reformulação psicossocial de cada docente, que os leva a sentir-se e a dizer-se professores” (NÓVOA, 1992).

Além disso, para compreendermos sistematicamente o contexto na qual estamos encaminhando, buscamos em Bauman, Hall e Dubar, definições sobre a formação da identidade, a fim de que possamos atestar como a ‘identidade’ está interligada aos processos sociais em sua completude. Para início de conversa, partimos da afirmativa de Zygmunt Bauman (2011), que nos fala de uma “identidade como flutuante”, atestando inclusive, que “toda ‘Identidade’ é ambivalente, fruto de uma invenção moderna, na qual, o problema está em construí-la e mantê-la sólida e estável”, pois segundo o autor, quando a identidade está ‘desencaixada’ tende a conduzir simultaneamente à liberdade individual de escolha e a dependência do indivíduo em relação à orientação especializada. Em outras palavras, o autor afirma que devemos evitar a fixidez e manter abertas as opções, na certeza de que “a identidade é uma afirmação oblíqua da inadequação ou da incompletude ‘do que é’” (BAUMAN, 2011, p. 114).

No que tange os apontamentos de Hall, encontramos as múltiplas identidades do sujeito, que sofrem deslocamentos constantes, numa busca incessante no processo de construção de identificação, na qual a ‘Identidade’ é visualizada como inconsciente, inacabada, instável, contraditória e fragmentada, interligada diretamente aos sistemas de representações, logo, passível de adentrar em crise. Para ilustrar tal afirmativa, Stuart Hall nos fala que:

[...] A “crise da identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2011, P. 07).

Para ele, três concepções são possíveis para entendermos a emblemática formação da nossa ‘Identidade’, que perfazem desde o ‘sujeito do iluminismo’, fruto de uma concepção individualista, que acredita ser o centro essencial do ‘eu’, ou seja, a identidade dessas pessoas eram vistas e analisadas como sujeitos centrados, unificados, e estáveis; o ‘sujeito sociológico’, sendo este, formado na sua relação com outras pessoas vistas por ele como importantes para sua formação. Aqui temos uma identidade concebida pela interação entre o ‘eu’ e a sociedade. (Hall, 2011, p. 11). Por fim, o autor, nos apresenta sua terceira concepção para entendermos a formação da Identidade, neste caso, surge o ‘sujeito pós-moderno’, que possui uma identidade provisória, variável e emblemática, na qual é formada e transformada continuamente em relação às formas pelos quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Além disso, por esta concepção, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, que não são unificadas, mas que adentra em nós pelo formato contraditório, onde “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, em cada uma das quais poderíamos nos identificar, pelo menos, temporariamente” (HALL, 2011, p. 13).

Destarte, percebemos que a identidade não é uma essência, nem um fato da natureza ou cultura, muito menos ela é estável ou fixa, pelo contrário, é marcada pela constante instabilidade, isto é, está em constante transformação. De maneira semelhante, Claude Dubar (2005), postula que “a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda da identidade é sinônimo de alienação e sofrimento”. O autor afirma veementemente que ela é “produto das sucessivas socializações, intensificando ‘que não há identificação única dos indivíduos’, devido à causa da multiplicidade dos grupos de pertencimento ou de referência, mas também devido à ambivalência das identificações” (Dubar, 2005, p. 24). Aqui, identidade

é definida como resultado de um reconhecimento recíproco, ou seja, “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Dentro dessa linha de pensamento sobre ‘dentidade’, concluímos que as formas pelas quais os profissionais docentes ao longo de sua carreira adquirem, mantêm e desenvolvem a sua identidade, revelam-se de notória importância para compreensão não só das suas ações e atitudes no processo educativo, como também, referenciadas às áreas conflituais entre elas existentes.

Logo, a identidade profissional traduz-se, na perspectiva de Claude Lessard (2008), “na relação que cada professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares” e, concomitantemente, “com o trabalho de simbolização que ela implica, como construção simbólica para si e para os outros”. O modo como um docente se transformou no professor que é, num dado momento, é o resultado de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida e no quadro de um conjunto de fatores de natureza sócio-profissional, que compreendem o ambiente de trabalho na escola e as características específicas da profissão docente, constituído, na sua globalidade. Depreende-se de que “precisamos construir outras imagens e metáforas de nosso ofício, pois, estamos em tempo oportuno” (ARROYO, 2007).

2.3 – Reflexões dicotômicas: professores que *são* x *estão*?

Além disso, retomemos a outro ponto necessário para entendermos o temário proposto, onde dois são os tipos de educadores em constante observação: os que de fato ‘são’ e os que ‘estão’ apenas ocupando espaço. No primeiro, a competência, a criatividade e a dedicação são uma constante, pois visam contribuir para a valorização e melhoria da educação como um todo. Enquanto o segundo existem resquícios de acomodação e preguiça de se envolver com a nova realidade do ensino. O resultado é cruel e catastrófico: os próprios colegas ajudam a disseminar uma imagem ruim do que fazem, expressando negativamente as condições de trabalho e a realidade da função, “onde os mais jovens aguardam novas oportunidades e os mais velhos, a aposentadoria” (GENTILE, 2001, p.23).

Assim, o projetar de um sujeito em formação que tem consciência de sua experiência de ser, que participa da produção de seu próprio saber e que se reconhece com capacidade de ação em companhia de outros, nos implica entender suas diversificadas imagens inseridas nas lacunas fatorias de cunho: biográfico, que se prima por restituir o ‘eu’ como fonte de saber e com capacidade de autoria sobre sua própria história; o do conhecimento pedagógico como um dos caminhos que permitem situar a origem e as forças que atuam sobre tudo aquilo que se considera naturalizado na educação; o da crítica, mediante identificação das práticas de discurso que fixam maneiras de ‘ser’ e de olhar; o do posicionamento político, do qual decorrem as conseqüências para a práxis, estas, não se vivem de modo fragmentado, mas sim, relacionados em torno da experiência de ser de cada um dos participantes. Tudo isso visto e analisado por um ângulo imaginativo, arquitetado por um quadro político em que se revalorize e se fortaleça a voz dos que ‘fazem’ sua própria formação.

Partindo desse pressuposto, a formação imagética de quem tem a responsabilidade de educar pessoas é um assunto oportuno para reflexão, uma vez que já aprendemos muito com as propostas salvadoras de profissionais “ideais” que não mediram esforços para promover a sua prática docente por meio de reformas e inovações.

No que se refere à imagem de sua própria formação, os docentes tendem a não aprenderem em contextos de formação que os desautorizam, que não vinculam seu desenvolvimento profissional, ao seu saber e a um projeto de melhoria. Tecer evidências na dignificação do aprender com sentido, observando quais as reais condições que favorecem a mudança nos professores, de como criar condições de liderança educacional que estimulem e os envolvam na busca incessante por poder ajudar os jovens a viver em uma escola como um lugar estimulante, transformadora, apaixonante, enfim, um lugar ideal para a aprendizagem. Neste contexto, Nóvoa (1992, p.73), ressalta que “[...] a escola deve ser um lugar de reflexões sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer”. Dessa forma, a escola passa a ser, não apenas o local onde o professor atua profissionalmente, mais também o lugar principal de sua formação e de sua profissionalização.

Assim sendo, torna-se indiscutível perguntar o porquê, então, da imagem docente continuar tão ruim? Para não tirarmos conclusões precipitadas a cerca da imagem do profissional em discussão, faz-se necessário frisar que ao longo dos últimos anos a formação dos professores, foi um dos campos de conhecimento educacional mais discutido nos textos e nas práticas institucionais, em contrapartida, sua imagem enquanto atributo personificado em

sala de aula e sociedade não teve tamanha importância, tendo inclusive, a falta de produções acadêmica a cerca do temário. Além disso, Amélia Lopes, nos fala sobre a crise da identidade docente que:

[...] Na sua origem estão a perda de legitimidade dos princípios, normas, formas e sentidos antigos do ensinar em escolas e/ou a multiplicação de legitimidades possíveis, sem princípio organizador, mas também diversas mudanças introduzidas no sistema educativo que, em vez de obviarem à crise, a aumentam (LOPES, 2004, p. 102).

É bem verdade que a imagem atrelada aos educadores nos últimos anos tendeu ao “desânimo”, ou talvez a perplexidade, não apenas entre o coletivo de professores e professoras, mas entre todos os que de alguma maneira preocupam-se com a sua imagem. Além do desânimo, a perplexidade ou consternação difícil de objetivar, passa a ser fruto de um acúmulo de variáveis convergentes, entre as quais podemos mencionar o aumento das exigências; a conseqüente intensificação do trabalho educacional; a desprofissionalização resultante da falta de uma clara delimitação das funções dos professores; a rápida mudança social e mesmo um tipo de formação permanente que parece conduzir de novo a um modelo transmissivo de lições-modelo, de noções, de ortodoxia e de competências, além do que, temos que considerar lamentavelmente que a própria educação escolar é tratada como uma “terra vadia, sem cercas, facilmente invadida por aventureiros ou amigos, onde qualquer um diz-se entender sobre escola, aceitando ser professor e desse modo descaracterizando a profissão” (Arroyo, 2008, p. 22-23). Neste mesmo contexto, Jesus chama a atenção para o fato de a profissão docente ter se tornado pouco seletiva, transitória ou até mesmo provisória:

[...] Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e preparo profissional, ou com preparo precário. Essa situação contribuiu para a base do estereótipo de que “qualquer um” pode ser professor. Essa idéia de “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação [...] contribuindo para uma imagem social de profissão secundária (JESUS, 2004).

GUEDES (2006, p. 26) atesta que “[...] na verdade, a prática das escolas não costuma distinguir entre professores experientes e iniciantes: empurram todos para dentro da sala de aula”. Assim, compreende-se que a falta de profissionais qualificados, essa “facilidade” de ingresso nas escolas e a desvalorização social e econômica da profissão estabelecem uma alta rotatividade prejudicial à profissão docente. Muitas vezes, a profissão é tida como um “bico”, na qual se permanece até que surja uma oportunidade melhor. Além disso, a baixa remuneração leva muitos professores a procurarem atividades paralelas a fim de complementar à renda.

Destarte, os baixos salários que são pagos aos professores se transformam em mais um elemento na crise de identidade dos professores. Isso se comprova quando em um estudo sobre a carreira docente no país de Portugal, elaborado por António Teodoro, comprovou-se estatisticamente que “há entre os professores um desejo de deixar a profissão, principalmente devido à má remuneração, à degradação da carreira e à falta de estímulo” (TEODORO, 1994, p. 52).

Apesar de uma imagem distorcida, a função docente exige um estudo que trace uma série de condutas que o torne reconhecido como alguém que transforma o seu saber e o seu poder em recursos para o bem da coletividade com que trabalha, fazendo bem o que lhe compete. Exige, além disso, determinadas virtudes, qualidade, que podem auxiliá-lo no dia-a-dia.

Mas, a grande questão é envolver o professor, deixando para trás antigos preconceitos, tanto os que dizem que ‘o professor é pobrezinho’, quanto os que tiram completamente da responsabilidade do docente a evolução da qualidade de ensino. Todas as profissões têm pretensão de serem donas do conhecimento, mas hoje, cada vez mais, elas são penetradas por outras visões, no caso do professor, a própria sociedade cobra se os alunos aprendem ou não aprendem. A profissão docente precisa aceitar essa realidade e responder de maneira positiva, garantindo a efetivação de sua função formativa na perspectiva da promoção da imagem, crescimento e do desenvolvimento global de seus alunos, afinal, segundo Nóvoa (1999), “a imagem continua sendo positiva, pelo menos no campo simbólico, pois se depositam sobre os docentes a expectativa e a responsabilidade social de um futuro melhor”.

2.4- Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo - algumas reflexões

Conforme o que foi visto no primeiro capítulo, a origem historiográfica da profissão docente foi resultado de uma construção política e social. Para compreendê-la, tal como se apresenta nos dias atuais, é necessário também um entendimento de sua gênese, alicerçada em conceitos e fundamentada em reflexões acerca do temário ‘profissão’ e suas respectivas derivações: profissionalidade, profissionalização e do profissionalismo docente, sendo estas, contribuintes por estabelecer e modificar a forma e o dinamismo da referida profissão quando não compreendidas. Além disso, qualquer reflexão sobre a questão da identidade profissional do professor no tempo atual não pode deixar de considerar este passado recente, porque ele exerce ainda uma influência poderosa no nível das representações sociais.

Assim sendo, partindo dos estudos referenciados de Antônio Nóvoa (1999), este, constatou que “o exercício da docência, enquanto construção histórica tem em seus primórdios relações intrínsecas com a Igreja”, uma vez que, inicialmente, cabia aos eclesiásticos, em especial aos jesuítas, a responsabilidade pela educação. Mais tarde, com a estatização do ensino, processo em que professores religiosos passaram a ser substituídos por leigos, sob a tutela do Estado, os professores foram integrando-se ao funcionalismo público. Os salários eram pagos pelo Estado, o qual ditava, inclusive, as normas para o trabalho docente que aos poucos, “perdia autonomia e criava dependência dos órgãos administrativos” (PAPI, 2005, p. 20).

Desse modo a função docente desenvolveu-se a partir de um modelo em que se constituía como ocupação secundária, cujas normas e valores se originaram externamente: primeiramente da Igreja, mais tarde do Estado. Entretanto, no início do século XVIII, já existiam grupos que desenvolviam o ensino como ocupação principal e, somente através da estatização, é que foi instituído enquanto ofício, não tendo isso ocorrido por iniciativa dos professores, enquanto categorias. Ressalta Nóvoa (1999, p. 17) que, “ao final do século XVIII, era exigida uma autorização para ensinar, expedida pelo Estado, a qual funcionava como um ‘[...] suporte legal ao exercício da actividade docente [...]’”, uma vez que dava aos professores a exclusividade do exercício da função. A referida licença, de acordo com suas afirmações, constituiu um marco decisivo de evolução da profissão docente, pois, na medida em que exigiram algumas condições, como idade, habilitação, comportamento moral, para seu exercício, acabou por definir um perfil de professor.

Mas, sob a tutela do Estado, o trabalho dos professores continuou relacionado, no imaginário social e no dos próprios professores, às virtudes de benevolência, tolerância, abnegação, compreensão, sacerdócio e altruísmo, heranças da origem religiosa, configurando claras referências do processo inicial da profissionalização do magistério, que “[...] vieram se constituindo historicamente, mas, sobretudo, construindo a figura do profissional da educação” (VEIGA E ARAÚJO, 1998, p. 154).

É bem verdade que desde os ideais da Modernidade, a escola foi vista como um instrumento de ascensão social e, com ela, a figura do professor personificou tal possibilidade: além de agentes culturais, os professores foram vistos, também, como agentes políticos, capazes de prover os indivíduos de condições para o acesso a uma nova forma de vida, de melhores condições. Ao lado dessa imagem de professor, muitas vezes marcada por uma visão idílica (Esteve, 1999) “que lhe confere uma percepção poética e suave”, encontram-se,

mais recentemente e com importante frequência, as expressões ‘profissional e profissionalização’, que vêm sendo amplamente utilizadas e largamente discutidas no âmbito educacional, tanto pelos professores, como pelo discurso teórico, traduzindo-se, muitas vezes, pela busca de um maior profissionalismo.

2.5 - *Profissão*: princípios fundamentais no âmbito docente

Nas atentas concepções de Nóvoa (1999), “os professores precisam preocupar-se com a profissão”, dirigindo-a, estabelecendo normas e valores que estejam de acordo com a prática profissional, necessária para atender as demandas atuais da profissão do processo ensino-aprendizagem e da sociedade.

Para este fim, torna-se necessário compreender que o termo ‘profissão’ tem grande carga social, por denotar, culturalmente, prestígio e consideração, afinal, em seu sentido etimológico a palavra ‘Profissão’, vem do latim ‘*professio*’, que significa “declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego” (Firmino, [19 —]), e que de acordo com Nóvoa (*apud* Costa, 1995), “o termo ‘profissão’, nos séculos XVII e XVIII, abrangia significados leigos e religiosos”; segundo este autor, os dicionários faziam referência às ocupações militares, de ensino e religiosas. Já no início do século XX, ‘profissão’ passa a ser uma expressão veiculada às profissões liberais clássicas: clero, medicina e direito, cujas origens estão segundo Costa:

[...] no mundo pré-industrial em que os poucos profissionais existentes estava a serviço de Deus ou do Rei. Apenas as classes aristocráticas tinham acesso às profissões e este fato não se justificava pela posse de um corpo de saberes (o que passa a acontecer mais tarde), mas, sobretudo, pela condição social e tradição familiar (COSTA, 1995, p. 85).

A concepção atual do termo ‘profissão’ surgiu com as formas industriais e competitivas do capitalismo. Houve na virada do século XVIII, um processo de contestação da classe média, que passou a reivindicar que o acesso às profissões fosse definido por meio da educação. Com isso, tem-se o surgimento da aristocracia pelo mérito e pela educação, e não apenas pela descendência, o que sustenta pela perspectiva crítica, a ideologia do liberalismo (COSTA, 1995). Neste sentido, observa Elza Pino dos Santos (2003, p. 09) sobre o emprego do conceito de *profissão* no senso comum no Brasil, “a palavra tem o seu significado ligado ao preparo específico para o exercício de uma dada atividade ocupacional [...]”.

Constatação complementar, está na afirmativa de Ferreira (1998, p. 531), que de ‘profissão’ significa “atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo”. É um trabalho praticado habitualmente a serviço de outras pessoas, ou como prática contínua de um ofício. Abrimos um parênteses para justificar que a palavra ‘ofício’ está comumente empregada com o sentido de profissão, por estar ligada ao verbete latino ‘*officiu*’, proveniente de ‘*officina*’, que se refere “à loja, fábrica, laboratório, escola, ou seja, local onde se atende ou serve a alguém” (Firmino, [19 —]), logo, partindo do pressuposto de que as profissões realizam trabalhos diversificados, necessários à vida em sociedade. Cuvillier aponta que:

- 1 – É pela profissão que o indivíduo se destaca e se realiza plenamente, provando sua capacidade, habilidade, sabedoria e inteligência, comprovando sua personalidade para vencer obstáculos.
- 2 – Através do exercício profissional, consegue o homem elevar seu nível moral.
- 3 – É na profissão que o homem pode ser útil a sua comunidade e nela se eleva e destaca, na prática dessa solidariedade orgânica. (*apud* SÁ, 1998, p. 119).

As afirmações supracitadas indicam que na vida de um profissional, ou daquele que exerce determinada profissão, há produção e recebimento de utilidade: tanto o profissional realiza um trabalho que serve à sociedade, quanto à sociedade lhe retribui com recompensas materiais e psicológicas que lhe proporcionam benefícios. Nesse sentido, Marques (1998) salienta que a profissão é concebida não somente como compromisso social e solidário, mas “como atividade que coloca os homens em determinados sistemas de relações materiais, sociais, econômicas, culturais e éticas, e num patamar de exigências do saber técnico-científico”.

Neste patamar, GAUTHIER *et al* (1998) apontam três situações distintas para o ofício de ensinar: “ofício sem saberes, saberes sem ofício e ofício feito de saberes”, onde o ensino com um ofício sem saberes surge quando o professor reproduz os saberes de outras pessoas, sem questioná-los na prática educativa. Quando um professor apenas faz a transmissão dos saberes do conteúdo está contribuindo para que o ensino seja apenas um ofício, sem saberes, permitindo que qualquer um possa exercer a docência, visto que, nesse caso, basta apenas dominar os conteúdos para ser professor.

ROLDÃO (1999), acentua que “o exercício de uma profissão está alicerçada em quatro pilares que operam diretamente na profissionalidade docente”: ‘a função’, onde o professor sempre será professor porque ‘ensina’, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de ‘fazer aprender’; ‘o Saber’, sem o seu domínio a atividade

não pode ser exercida cuja função é designada de ‘saber educativo’; ‘O poder’, referente ao poder sobre o conteúdo do trabalho exercido, aqui, a autonomia e a possibilidade de decisão são uma constante. É pelo poder que se tem sobre o que se faz, pela possibilidade de optar quanto à adequação ou modificação da ação que se realiza e por fim, a ‘reflexidade’, intimamente associada ao poder sobre sua prática, pressupõe a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha.

Nóvoa (1992, 1999), por sua vez, apresenta quatro características da profissão professor:

- “1ª - A docência, atividade principal e tradicional d professor, é desenvolvida em tempo integral, o que exige dedicação e compromisso;
- 2ª - Para que o professor possa exercer a docência, é fundamental que ele tenha uma formação adequada e específica, obtida em cursos de nível superior;
- 3ª - A regulamentação e a legitimação da profissão pelo governo, pois é, em uma dimensão maior, o responsável pela emissão do diploma, que aufero ao graduado o título de formado, habilitado-o para o exercício da docência;
- 4ª - A existência de associações e sindicatos que reúnem e defendem os profissionais da educação, caracterizando assim uma classe profissional com direitos e deveres”.

Intensifica Nóvoa (1999, p. 71), na afirmativa de que “a profissão professor, na formação inicial deve ser solidamente fortalecida e que garanta aos futuros professores tanto os conhecimentos do conteúdo e do currículo, quanto os conhecimentos didático-pedagógicos”. Nas palavras dele, “[...] é na formação dos professores que se produz a profissão docente”.

Para Perrenoud (2000, p. 15) “o destaque da profissão docente deve ser pautado no domínio de competências”, definidas como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Para o autor, são dez as competências que são imprescindíveis para que o professor seja um bom profissional:

- 1ª - Saber organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2ª - Saber administrar a progressão da aprendizagem;
- 3ª - Saber conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4ª - Saber envolver os alunos em sua aprendizagem;
- 5ª - Saber trabalhar em equipe;
- 6ª - Participar da administração da escola;
- 7ª - Informar e envolver os pais;

8ª - Saber utilizar novas tecnologias;

9ª - Saber enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e

10ª - Saber administrar sua própria formação continuada.

Pelos estudos de TARDIF (2002, p.13) o saber deve “[...] englobar os conhecimentos, as competências, as habilidades (aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. A profissão professor exige não apenas um saber profissional, mas sim saberes profissionais. O autor completa que os “saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente”, que só tem sentido em relação “às situações de trabalho e que nessas situações são construídos, modelados, utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (*ibidem*, p. 25). Em outras palavras, a profissão docente deve ser discutida pelos professores, em seu local de trabalho, ou seja, na escola.

2.6 – Profissionalidade e Profissionalismo: proximidades conceituais

Interessante atentar que de maneira generalizada, as diversificadas profissões diferenciam-se pelos conhecimentos que lhes são específicos e pela configuração de uma prática consoante com as determinações do ofício, assim sendo, entende-se que os “profissionais desenvolvem determinados comportamentos, valores, destrezas, atitudes, constroem conhecimentos que constituem o que é específico da profissão, ao que se chama de *profissionalidade*” (Sacristán, 1995), palavra esta, que mesmo não incorporada oficialmente em nossos dicionários, constitui-se de um neologismo, empregado por autores nacionais como Rios (1997) e Libâneo (2001), que o “aproximam ao conceito de ‘profissionalismo’”, profissionalismo este, que assume o lugar de identidade ideal, por abranger questões de competência científica e didática, mas também questões de comportamento ético e de deontologia profissional. Além disso, “o referente central da deontologia, associada e entendida como profissionalismo, são os alunos: a relação com eles, a condução das aulas e a avaliação” (AMÉLIA LOPES, 2008, p. 84).

Por se tratar de uma expressão ampla, a definição da profissionalidade docente é complexa e, assim como a profissão, necessita ser analisada de acordo com o contexto histórico e social na qual a educação e o ensino estão inseridos. Estrela (2002, p. 65) utiliza este termo para designar “um conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes requeridas pelo exercício profissional”. Para Libâneo (2001, p. 63), a profissionalidade é

definida como “[...] conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora [...]”. Estes requisitos encontram-se relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício profissional.

Neste mesmo contexto, CONTRERAS (2002, p. 74), apresenta sua definição de profissionalidade docente, procurando demonstrar que “falar sobre ela não é somente descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também exprimir valores e pretensões que se deseja desenvolver na profissão”.

GIMENO SACRISTÁN (1995) vai mais além em seu conceito, e afirma, que, para que haja um entendimento sobre a profissionalidade docente, “é necessário que se amplie o conceito de prática educativa, a qual deve ser entendida numa concepção mais abrangente, não delimitada apenas pela prática didática dos professores”. Esta prática profissional é explicada pelo autor, a partir do entendimento de que existem três contextos que precisam ser considerados pelos professores, uma vez que há interação entre eles e que exercem influência sobre a prática educativa. São eles: ‘o contexto propriamente pedagógico’, que constitui o cotidiano da sala de aula e define o que mais diretamente diz respeito ao professor; ‘o contexto profissional dos professores’, que expressa um comportamento próprio dos profissionais, desenvolvendo um saber técnico que legitima sua prática; e, ainda, ‘o contexto sociocultural’, que propõe conteúdos e valores considerados relevantes.

No que tange os preceitos conceituais do temário proposto por Imbernón (1998), este, afirma que “a profissionalidade docente é dicotômica, podendo ser desenvolvida ou restringida, dependendo da cultura profissional existente,” que favoreça um coletivo mais equilibrado profissionalmente, tendo em vista aspectos como colaboração profissional, leitura regular da literatura profissional, participação em cursos teóricos e oficinas, destrezas derivadas da reflexão sobre a experiência e a teoria, entre outros, cujos aspectos relacionam-se diretamente em torno de uma profissionalidade docente integrada intrinsecamente com a autonomia dos professores, ou seja, supõe-se professores capazes de atender à profissionalidade e isso pressupõe autonomia. Mas é necessário considerar que o discurso sobre a autonomia é ambivalente e necessita ser esclarecido, diante da pretensão de tratá-la como elemento da qualidade profissional, uma vez que ela correlaciona-se tanto em termos de reivindicação trabalhista, como de exigência educativa. Não se deve entendê-la, entretanto, como um isolamento profissional e social, tal como expressou Contreras:

[...] a autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação. Antes,

representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão, e a reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso. No entanto, não é possível também desvincular a concepção de autonomia da forma pela qual se interpreta a relação social e os propósitos para ela, nem das pretensões educativas (CONTRERAS, 2002, P. 199)

Por conseguinte, a autonomia tem sentido de construção, exercício, requerendo ser vivenciada num sentido de interação da intra-subjetividade com a intersubjetividade. Isso implica ao professor compreender a si mesmo, bem como entender os seus critérios profissionais e os de outros profissionais que possam estar envolvidos no processo de ensino. Para ilustrar tal proposição, o educador Paulo Freire (2001) analisava “a autonomia do professor à luz da autoridade”. Ele parte do entendimento de que a autoridade democrática do professor possui uma qualidade essencial, que é a segurança em si mesma, onde a autoridade democrática valoriza a participação dos alunos, a construção de um clima de real disciplina, sem buscar a estagnação e o silêncio passivo. Relaciona-se à postura dialógica do professor e do aluno; é aberta, curiosa e indagadora. Para o autor, a autoridade é segura de si, por que é exercida com sabedoria e fundamentada na competência profissional. O exercício da autoridade busca constantemente fazer com que a liberdade construa a autonomia, na medida em que se fundamenta na responsabilidade assumida. Assim, a autonomia é entendida como um vir a ser, algo que não ocorre com data marcada, mas que é necessário ser conquistada, agregada sempre a obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional, sendo a primeira, referenciada pelo professor comprometido com o desenvolvimento dos alunos como pessoa; a segunda, vista pela partilha e comunhão de toda comunidade, convidada, inclusive, a participar das decisões sobre o ensino, conforme proclama Kogan:

[...] a profissionalidade dos professores diante do legítimo direito da comunidade a intervir na educação consiste em interpretar as expectativas sociais como parte de seu trabalho na determinação do currículo. Os docentes não devem ser simplesmente, um aparte num conflito entre pretensões e finalidades educativas. Parte da profissão deve consistir em mediar estes conflitos de maneira que se possa entender o sentido e o valor de cada posição e encontrar a forma em que a escola possa realizar sua missão, sem limitar-se a ser o estopim das contradições nem a seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens, correntes ou pressões do exterior (*apud* CONTRERAS, 2002, p. 80)

Percebe-se que o cumprimento da obrigação moral que prevê o ensino e o compromisso que tem com a comunidade requer do profissional docente ‘competência profissional’, pois não se pode entender um trabalho realizado de forma satisfatória sem que o

profissional seja competente para tal. No entanto, não se refere apenas à competência técnica, alicerçada ao domínio dos conteúdos que o profissional precisa ter para desempenhar o seu papel, mas à competência que mobilize o conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão, enquanto prática social

Segundo RIOS (1997), “a competência profissional relaciona-se, também, à dimensão humana, que valoriza as diferentes relações entre os homens, bem como a capacidade de compreensão, respeito mútuo, colaboração e empatia”. Cabe então ao professor afirmar suas especificidades e as projetar no âmbito da ação profissional, a sua profissionalidade. Refletir sobre ela remete, ao “[...] tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Em seu precioso estudo acadêmico acerca do tema em exposição, Silmara Papi (2005), nos alerta que “a constituição da profissionalidade docente não é um aspecto simples e que a alusão à identidade dos professores também contém particularidades e configura-se como fenômeno complexo”, haja vista que, de um ângulo pessoal, a identidade apresenta-se como natureza ambígua, pois o homem necessita ser igual aos outros para possuir um sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, precisa diferenciar-se deles, para não se perder no anonimato, devido a uma exagerada identificação com os papéis estabelecidos.

Neste mesmo contexto e em sentido mais amplo, interessa-nos compreender que o processo de formação pessoal é uma dinâmica em que se vai construindo a identidade pessoal que visará contribuir para a construção da identidade profissional, sendo esta, uma construção que perpassa a vida profissional, desde a etapa de escolha da profissão até os diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço.

Sobre a construção da identidade profissional, Pimenta (2000, p. 19) ressalta a importância de definição de uma “[...] nova identidade profissional do professor [...]”, construída a partir da revisão das tradições e da significação social da profissão, do confronto teórico-prático, da análise sistemática das práticas à luz das teorias, do significado que cada um dá à sua atividade, das representações dos futuros professores, assim como das relações estabelecidas com outros professores e com os sindicatos.

2.7 – Profissionalização: limites e amplitudes processuais

É bem verdade que o processo identitário também passa pelo sentimento de que há um controle sobre o próprio trabalho, isto é, pela já discutida, capacidade de autonomia para desenvolvê-lo, que poderá favorecer ou retardar o processo de profissionalização.

No entanto, compreender a profissionalização docente como um processo em que se valoriza a profissionalidade, tendo em consideração as competências técnica, humana e política, não parece inviável, haja vista que a profissionalização docente é um processo amplo, que implica decisão e envolvimento, pois há um entendimento na atualidade de que para que se chegue a esse processo é preciso ir ao encontro à necessidade da formação de profissionais “[...] autônomos e responsáveis, capazes de inovar, de construir estratégias flexíveis em função de objetivos gerais e uma ética” (Perrenoud, 2001, p. 154). Os estudos do autor supracitado apontam para a necessidade da construção de um novo profissional, alguém engajado com a profissão, responsável, de forma que seja acelerado o processo de profissionalização, que supõe envolvimento, iniciativa, engajamento profissional, responsabilidade; implica trabalhar com colegas, desenvolver-se profissionalmente numa perspectiva de trabalho coletivo, ainda que, individualmente, cada profissional seja responsável por suas ações. É uma perspectiva que ultrapassa os limites dos *conteúdos a ensinar*, uma vez que a própria formação docente muitas vezes não está engajada com os verdadeiros anseios da profissão, conforme atesta Libâneo:

[...] a desqualificação profissional do professorado é notória, porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças. Junto com isso, vem se acentuando a tendência de desprofissionalização e de decréscimo do conceito social da profissão perante a sociedade, [...] há muitas tarefas pela frente, entre elas, a de resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por uma cultura do profissionalismo, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. (LIBÂNEO, 1998, p. 49).

Conforme a citação exposta, atentamos para a necessidade de abriremos uma ressalva para analisar a teoria da proletarianização, que possui fundamento marxista, e baseia-se na semelhança entre o trabalho do professor e o dos operários. Segundo essa teoria, os trabalhadores intelectuais do setor de serviços, vulgo os professores, estão passando por um processo de desprofissionalização, que tende a subtrair sua autonomia, na medida em que diminui a qualificação e participação desses profissionais nas funções conceituais do trabalho.

É bem verdade que, alguns autores têm criticado veemente essa analogia que compara o trabalho docente ao trabalho realizado na indústria por acreditarem que existem distinções entre a proletarização dos trabalhadores e a dos profissionais, “uma vez que esses processos têm especificidades diferentes” (COSTA,1995).

A esse respeito, destacam-se as idéias de Derber (*apud* Contreras, 2002), o qual diferencia nos trabalhos que têm um comportamento intelectual, duas formas de proletarização. A primeira, de ordem ‘técnica’, que diz respeito à privatização de domínio sobre as formas de organização do trabalho e sobre as decisões técnicas a ele relacionadas e a segunda, denominada ‘ideológica’, referente “[...] à perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho se dirige” (CONTRERAS, 2002, p. 42).

As considerações sobre o tema da profissionalização proposta, envolvem também uma reflexão na ‘análise funcionalista’ das profissões do ponto de vista sociológico, que parte de uma lista de traços que devem constituí-las para que sejam classificadas como tal, haja vista que segundo o funcionalismo, o termo “profissão supõe uma demanda de posição e reconhecimento social; parte do estudo da docência como profissão, ou como uma ocupação que deve cumprir uma série de requisitos de formação, organização e exercício profissional” (Séron, 1999). Atentamos também as proposições de Enguita (1991), que define com base na análise funcionalista que “a situação professoral está ambígua e o magistério se move no setor das semiprofissões”. Este autor concebe a classe docente como um grupo profissional que compartilham características de ambos os extremos - profissional e proletário -, justificando que a classe é constituída por grupos assalariados, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais; grupos que estão submetidos a empregadores, mas que lutam para ampliar sua autonomia e as vantagens relativas aos salários e ao prestígio.

Mas, alguns autores relacionam a referência à profissionalização do ensino com a existência de um momento de crise dentro da profissão. Não se pode descartar essa idéia, pois a realidade mostra que a profissão vem encontrando desafios, que não são desvinculados dos desafios vividos pela sociedade contemporânea. A crise social, decorrente das vertiginosas mudanças pelas quais passa a sociedade, pode ser estendida à educação e à escola, visto que “a sociedade em mudança requer renovação na educação e na instituição educativa para atender às suas demandas, sendo assim, necessário um novo profissional da educação” (IMBERNÓN, 2000).

Em meio às mudanças, a referência aos professores como profissionais pode surgir, de acordo com as afirmações de Contreras (2002, p. 31), como manifestação de uma aspiração,

“[...] como descrição das características do ofício de ensinar ou como discussão sobre as peculiaridades ou limitações com que tal condição se dá nos docentes [...]”. Pode estar relacionada ao caráter contraditório do exercício profissional, porque, embora o discurso oficial trate da sua função como indispensável à sociedade, estudos sobre a situação dos professores apontam para um crescente mal-estar, ocasionado pela pouca valorização social, que é traduzida por salários baixos, desvalorização social, entre outros aspectos que vão de encontro às expectativas dos docentes e acarretam na “negação da própria profissionalização” (ESTEVE, 1999).

Três motivos principais para a negação do processo de profissionalização são apontados por Burbules e Densmore (1992), são eles: “os perigos da hierarquia entre os profissionais; à distância com relação aos pais/comunidade e a exclusão das minorias, do corpo profissional”, ocasionado pelos maiores requisitos educativos e exames mais rigorosos que seriam necessários para o processo à profissão, caso fosse levado a termo o processo de profissionalização tal como se pretendia.

Destarte, a profissionalização docente precisa se constituir em um processo no qual professores, formadores e futuros docentes empenhem-se para configurar uma evolução na profissão e um maior engajamento profissional, o que pode ser favorecido, entre outros aspectos, pelo desenvolvimento de uma ação pedagógica competente, pela construção de identidade profissional, pelo rompimento com tradicionalismos injustificáveis, pelo desenvolvimento de uma nova cultura profissional entre os professores, bem como pelo resgate da sua profissionalidade.

Independente da análise feita sobre a profissão docente, a busca pela profissionalização do ensino, remete a considerações sobre o que se pretende com esse processo, porquanto a denominação ‘profissional’ não se constitui em um termo ingênuo nem neutro, mas pode conter diferentes significados, dependendo do interesse com que e por quem é utilizado. Se a profissão se dá num contexto prático, isso não pode significar que analisá-la é tão somente considerar a prática, a qual, assim como outros temas relacionados à educação, precisa ser refletida a partir do que se espera dela e do que se diz sobre ela. Segundo Contreras (2002, p. 32), nessa reflexão é importante avaliar o que é a profissão e “[...] o que não deveria ser; o que se propõe, mas que se torna, ao menos, discutível”. Assim, a complexidade que envolve a docência, é fator intrínseco à análise sobre a profissionalização docente, que, por esse motivo, não pode ser descontextualizada.

Tendo em vista os aspectos mencionados, há necessidade de que se tenha em mente a clareza de que o discurso sobre o tema pode ser utilizada pelo Estado apenas como forma de garantir sua ideologia, bem como para responsabilizar os professores pelas dificuldades surgidas no processo educativo, encobrindo interesses ocultos, nada comparáveis aos reais propósitos da classe docente. Em contrapartida, Perrenoud (2001) entende a profissionalização da docência como um processo, segundo o qual “há de se incentivar a formação de profissionais competentes, que, mais do que executar modelos prescritos, sabem inovar e resolver com sucesso as situações da prática”. Nesse sentido, a necessária mudança da escola, passa segundo Roldão (*apud* Madeira e Madeira, 2001), “por uma ruptura dos professores com a profissão”, tendo em vista uma nova concepção e organização do seu trabalho, necessária frente aos que se tem tradicionalmente estabelecido entre os professores.

É nessa perspectiva, de “[...] reconfiguração da profissão docente [...]” (Nóvoa, 1999, p. 27), ou de “[...] defesa das qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar” (Contreras, 2002, p. 193-194), que se está refletindo sobre a ‘profissionalização docente’, enquanto “[...] esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade”, conforme esclarece Veiga que:

[...] O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 1998, p. 76-77).

A partir do que foi destacado, não se pode pretender um profissionalismo acrítico, que sustente o sentido de prepotência e poder inquestionável, mas, se faz necessário partilhar com Libâneo (1998, p. 10) de que é preciso ter “o entendimento sobre a necessidade de resgate da profissionalidade docente, de redefinição das características da profissão na busca da identidade profissional” como requisitos que, entre outros, são necessários para que a escola possa “[...] oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual” e para que o coletivo dos professores desenvolva a cultura do profissionalismo e esteja mais próximo de alcançar as aspirações de maior credibilidade e dignidade profissional. Nóvoa (1992, p. 73) vai mais além ao ressaltar que “[...] a escola deve

ser um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer”. Desta forma, a escola passa a ser, não apenas o local onde o professor atua profissionalmente, mas também o lugar principal de sua formação e de sua profissionalização.

2.8 - Uma abordagem midiática na personificação imagética acerca do profissional docente

É uma verdade já estabelecida que o professor possui uma imagem social e sociável, passível de coerção social, haja vista que ele é figura ocupante hodiernamente em nossa coletividade, fazendo parte intrinsecamente do imaginário populacional de seu ‘locus’ de atuação, onde personagens em torno de sua figura são elencados e propagados midiaticamente conforme o contexto de sua existência, contribuindo para que nossos discentes construam definições personificadas conforme o que veem, afinal, eles, comentam, retratam, discutem, investigam, romanceiam, dramatizam e brincam com o tema, fortalecendo as conversas paralelas nos corredores escolares em torno da figura estereotipada em torno do mundo docente.

Neste contexto, não esqueçamos de que esta imagem personificada do perfil do educador, através das mídias diversas “[...] baseia-se originalmente na idéia de imitação de objeto ou pessoa real, sem, contudo, sustentar a pretensão de substituir o real, pois se trata de ‘uma experiência visual que representa o real’” (Xavier, 1977, p. 14). Assim sendo, não podemos tomar a representação da realidade como realidade, mais as indefiníveis apropriações possíveis dos elementos que compõem esta representação por parte do espectador, podem tomar esta representação quase tão multifacetada quanto à própria realidade, sem, no entanto, deixar de ser representação.

Assim sendo, quando analisamos os veículos de comunicação de massa, como jornais, revistas, novelas, seriados, filmes, livros, entre outras, podemos observar alguns princípios que compõem o imaginário social em torno da figura do professor e como estes princípios são representados na personificação imagética e midiática acerca do professor.

A princípio, a questão do *gênero* se consagra como uma das primeiras características percebidas na representação do professor nas imagens docentes veiculadas pela mídia, visto que, primeiramente não são professores, mas sim “professoras”. Este é um detalhe muito importante e capaz de nos transmitir um aspecto relevante do espaço ocupado pela docência

no imaginário brasileiro, no qual o universo educacional é “naturalmente” feminino, tipificada em torno de uma professora-mãe, que dotada de uma vantajosa generosidade docente é capaz de suportar as maiores dificuldades. Neste aspecto, percebe-se nitidamente que a imagem ideológica feminina é compreendida e identificada ao marianismo. É justo enaltecermos que “mais do que qualquer outra profissão o ensino primário está historicamente associado ao imaginário social fundado no dom ou aptidão que só as mulheres teriam de modo natural” (LELIS, 2008, p. 60). A exemplo deste aspecto, citamos a personagem da professora Anna Leonowens do filme “Anna e o Rei” (1999), “personagem meiga, madura e inteligente”, capaz de educar os 58 filhos do Rei Mongkut, exemplo de uma educadora digna representante da classe feminina no imaginário clássico dos personagens docentes. Este roteiro, atende ao que Araújo nos repassa de que:

[...] privilegiar a visibilidade feminina na actividade de ensinar, enquanto se procura articular as questões da ‘estrutura’ com as de ‘agência humana’. Inaugura-se assim a problematização da profissão através das questões de gênero, aspecto crucial nas reconstruções identitárias (ARAÚJO, 1993, p. 161)

Importante falarmos que uma das imagens mais comuns a ocupar o imaginário social em torno da figura do professor é a do professor como um *missionário e/ou sacerdote*: utilizam a pedagogia do bem; encaram o trabalho como um sacerdócio; são benevolentes e semeiam a bondade; geralmente aparecem como profissionais preocupados, bondosos, amigos, solidários e amáveis, dispostos inclusive, a sacrificar seu conforto e sua segurança em prol de uma causa nobre, não medindo esforços para se envolver na vida de seus alunos, a exemplo das personagens professora Helena e Professora Carolina, ambas personificadas nas telenovelas “Carrossel” (1991) e “Chiquititas” (1997). Percebe-se que a imagem é proposta a ser seguida, justificada pelas “ações romantizadas” apresentadas através de personagens idealizados, estando presentes também em diversificadas poesias, poemas e letras musicais, que remetem ao ponto de vista nostálgico, amoroso e afetivo do profissional docente. Interessante ressaltar que este discurso de uma imagem puramente “vocacional” é utilizada para justificar até os dias atuais os motivos que levam alguém a se tornar professor (Louro, 1989), afinal, no “imaginário social atual ainda está fundamentada na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, arquétipo que impregna fortemente a história desse grupo profissional” (LELIS, 2008, p. 59).

2.9 - Percalços docentes: a vida imita a arte ou a arte imita a vida?

O dramaturgo, escritor e poeta irlandês Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde, ou simplesmente / mundialmente conhecido como Oscar Wilde, dizia que a vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida. Mas seria isto verdade? Para respondermos esta indagação, interessa-nos realçar neste contingente que no que se refere à figura docente, estes, por diversas vezes são vistos nos veículos de comunicação midiáticos, principalmente na arte cinematográfica, que diga-se de passagem, permite que cada espectador conte-se a si próprio, veja-se, julgue-se, permitindo nos vermos não necessariamente, como docentes em exercício, mas como *peessoas comuns*, com tristezas, dúvidas, alegrias, frustrações e erros como qualquer outra pessoa, onde o espectador passa a contar com elementos que possibilitam a sua identificação com o universo das personagens uma vez que o espectador pode, na verdade, identificar-se

[...] consigo mesmo, como puro ato de percepção como condição de possibilidade do percebido, que não é mais a personagem e nem mesmo o universo desta, mas antes seu próprio ser e seu próprio universo (METZ, 1980, p. 59).

Um filme, pode ser o espelho onde também podemos encontrar refletidos nossos rostos humanos e profissionais e os rostos de crianças, adolescentes e jovens tão iguais a tantos e tantas com que convivemos por longas horas. “O cinema permite que nos contemos a nós mesmos, nos vejamos e julguemos” (ARROYO, 2007, p. 286). É o caso, por exemplo, dos professores Erin Gruwell, Verônica e François, personagens dos respectivos filmes “Escritores da Liberdade” (2007), “Verônica” (2008) e “Entre os muros da Escola” (2008), são bons personagens que exemplificam este universo, onde o que se imagina é um professor em tempo integral, um profissional que esteja envolvido por completo com a vida pedagógica, um verdadeiro modelo a ser seguido pelas escolas. O discurso é produzido não só para traduzir a idealização dessa imagem, mas para revelar pelo que está lutando e objetivando com a representação do professor “ideal”. Geralmente as histórias apresentadas são baseadas em fatos reais, que leva os telespectadores/ou leitores a despertar para uma vida com novas possibilidades, devolvendo a fé no ser humano e visando a reformulação da prática pedagógica, através da motivação; do esforço em sala de aula; da reflexão sobre o ensino. Esta imagem nos mostra o quanto o professor tem que lidar com a falta de interesse dos alunos que normalmente são indisciplinados, desrespeitosos, com alto índice de apatia e desinteresse. Além disso, são apresentados também, personagens docentes que tendem a lidar

com as diferenças sociais, sexuais, histórias pessoais, sucessos e fracassos, bem como, a dificultosa relação com os pais. Para ilustrar teoricamente este contexto apresentado, atentamos a afirmativa de Fanfani de que:

[...] No cotidiano da escola o professor, para desenvolver sua atividade de ensinar, precisa lidar com problemas de disciplina e violência, com a falta de interesse dos alunos, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e de desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade (FANFANI, 2007).

É bem verdade que no momento do vislumbre da visualização das personagens, o roteiro, no qual as personagens estão inseridas, parece, aos olhos do espectador, tão real quanto sua própria vida, pois, exemplos como estes, evidenciam:

[...] o desafio que constitui o fato de acolher, ao mesmo tempo, um grau de universalismo implícito no termo “profissão” e a possibilidade de incluir maneiras particulares de entrar na profissão e de viver o trabalho de docente em contextos sociais em que o problema da desigualdade social e da seletiva escolar ainda não foi resolvido (TARDIF, 2002).

No que se refere aos *aspectos comportamentais* a mídia expõe aos espectadores uma imagem estereotipada de que um professor não se porta, necessariamente, como os demais, não perde a razão, não se vulgariza. Um professor, enquanto ser intelectual, não pensa e não fala como os demais. Sua fala, pensamento e comportamento, legitimam as diferenças que permeiam o universo do educador e o universo do que podemos considerar como cidadão comum. Desde sua fala ao seu figurino, percebe-se a produção de um modelo social a ser seguido, um professor que se coloca contra todos em busca da mudança, por meio da sua obstinação e confiança, ele é apresentado como um professor ideal, que acredita e não desiste nunca de fazer com que seus alunos aprendam. A construção desta imagem do “ser professor” esta ligada a uma vida apenas escolar, onde não há espaço para o ser “pessoa”.

Neste contingente comportamental, Thomas Phelan e Schonour, expõem que existem diversas maneiras de gerenciar estes comportamentos, atentando que:

[...] a mídia tende a manifestar diferentes estilos de personalidades e ensino em sala de aula, categorizando essas abordagens educacionais em torno da descrição de quatro estilos de ensino fundamentais: o professor autoritário; o professor permissivo; o professor desinteressado e o professor democrático. (PHELAN e SCHONOUR, 2008, p. 28)

Segundo este gerenciamento, percebe-se que hodiernamente os personagens apresentados pela mídia nos mostra que um professor com um estilo *autoritário* é exigente,

mas não é caloroso. Este é visto impondo sua voz alta para obter a atenção de seus alunos, com os quais é muito exigente e dos quais esperam que obedeçam as regras e instruções impostas por eles; não admitem ser desafiados; não toleram desrespeito às normas estabelecidas por ele. No geral são impacientes; odiáveis; temerosos; incomunicáveis; intratáveis; carrascos; estressados; maléficos; assustadores; distribuem nota baixa e possuem uma imagem durona e emburrada, é o caso da professora Tingle do filme “Tentação Fatal” (1999); do professor Sr. Crocker do desenho animado “Os padrinhos mágicos” (2001) e da professora Miranda Bailey da série televisiva “Grey’s Anatomy” (2005). A esse respeito, atentamos a afirmativa de que:

[...] A relação de interação professor-aluno deve superar o autoritarismo diluído pela aparente fisionomia de camaradagem e explicitado pelo processo de avaliação “caixa-preta”, que transforma o professor senhor absoluto do saber e o aluno no seu repositório ou extensão de seu cérebro. (SNYDERS, 1993, p. 72).

Quanto à imagem do professor *permissivo*, estes, são mostrados midiaticamente como carinhosos; divertidos, amigos; otimistas; desligados; distraídos; motivados ao se sentirem úteis, mas não são vistos como exigentes. São “legais demais”: querem que os alunos gostem deles e procuram ser prestativos, mas não estabelecem limites, concentram-se mais no esforço e menos na qualidade dos trabalhos dos alunos, ignoram inclusive, comportamentos irritantes ou perturbadores, ou, manejam-nos com “reprimendas” fracas, feitas suavemente ou com súplicas, exemplos do professor Dewey Finn do filme “Escola do Rock”(2003), e dos professores Ross Geller e Sheldon Cooper, ambos do *sitcom* “Friends” (1994-2004) e da série televisiva “ The Big Bang Theory” (2007-2011).

Os veículos de comunicação de massa também nos apresentam estereótipos do professor *desinteressado*. Este, tende a não ser carinhoso e tampouco exigente. São tristes; frustrados; incapazes de se conectar com seus alunos e quando estes precisam de apoio emocional adicional não o recebem. O tipo de professor desinteressado não parece particularmente interessado no comportamento ou na produção acadêmica de seus alunos, como é o caso da professora Norbury do filme “Meninas Malvadas” (2004). Por outro lado, é bom ressaltar que a abordagem desinteressada por parte desse tipo de educador pode refletir numa falta básica e global de conhecimento e habilidade sobre como exatamente ser caloroso e exigente.

A figura do professor *democrático* é exposta segundo o equilíbrio da exigência e organização, moldada em um ensino energético e flexível. Possui uma relação positiva,

amável e favorável com seus alunos que confiam nele e o respeitam. “Se sente mais autorizado e energizado porque vê crescimento e desenvolvimento positivos em seus discentes, os quais se sentem seguros e capazes” (Phelan e Schonour, 2008). Ensinam com entusiasmo e paixão; são capazes de mudar o método de ensino tradicional, ministrando aulas atraentes, dinâmicas, práticas, divertidas e interessantes, fugindo à rigidez do currículo escolar, a professora Cate da obra literária brasileira “Uma professora muito maluquinha” (1995) e o professor “D” do filme “Escola da Vida” (2005), exemplificam este universo, pois seus personagens são afetuosos, meigos e divertidos, capazes de demonstrar a seus alunos que suas aulas são espaços afetivos cujo maior conteúdo a ser ensinado está em ensinar o valor da vida. Estes personagens tendem a fortalecer o que tanto Paulo Freire ressaltava: “[...] sem a amorosidade o trabalho docente perde o seu significado” (FREIRE, 1997, p. 38).

A imagem do professor é configurada também à figura do “pai”, preocupado e amigo, admirado e respeitado, com uma excelente postura que se torna um exemplo a ser seguido pelos alunos, transformando-se em uma *imagem paterna* como é o caso dos personagens docentes Mark Thackeray do filme “Ao mestre com Carinho” (1967) e do professor Ron Clark do filme “O triunfo” (2006). Estes personagens nos fazem compreender que o sentido constitutivo da imagem do professor como pai, vai sendo determinada conforme as posições ideológicas vão interagindo entre distintas realidades e ambientes. Estes são dedicados para com seus alunos; são gentis e vistos como sábios. Sem uma efetiva figura de pai apresentada em grande parte dos filmes, o professor passa a ser a representação da substituição dela, agindo como essa imagem lhe cabe. Neste contexto, percebemos que no que se refere às condições de educação oferecidas aos educandos, principalmente quando estes são “adolescentes” considerados marginais pela própria escola onde estudam, o papel do educador é personificado pela luta constante em integrá-los ao acesso à cultura e arte em todos os ambientes, sejam alunos de periferia ou não, para ele, todos têm o mesmo direito, ou seja, o professor é um interventor, que tem em seu poder o conhecimento para mudar para melhor ou não a vida dos alunos. Estas características supracitadas nos remetem ao que Geraldi tende a caracterizar a atual identidade docente, partindo da identidade histórica onde:

[...] Se caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimento, produtor de um saber, de uma reflexão. E como tal fala sobre este saber a discípulos (...). Este não é visto como alguém a ser instruído (...), mas como alguém a ser considerado e conquistado para os pontos de vista defendidos pelo “sábio em sua escola. (GERALDI, 1991, P. 86)

No que se refere à *vida profissional* do professor, esta, é definida através de elementos que o definem como um profissional que ao mesmo tempo se assemelha e se difere da população de massa. Porém, no discurso cinematográfico, geralmente o professor é visto como integrante da massa populacional, haja vista, suas condições de vida propiciadas pelo exercício da profissão, que não dependem necessariamente das condições financeiras, cuja desvalorização profissional se contrapõe ao respeito social.

No entanto, suas *condições de vida*, são associadas aos parcos salários, respaldados pelas estruturas – mesmo que precárias - oferecidas pela prática diária da profissão, e que mesmo pertencentes aos setores públicos, obedecem à lógica de mercado predominante, neste aspecto, exemplificam os professores Dora e Ewi Minzhi personificados respectivamente nos filmes “Central do Brasil” (1998) e “Nenhum a Menos” (1999). É justo intensificarmos que no filme “Central do Brasil” a professora Dora vive um processo de mudança ética e identitária, uma metáfora da velha relação adulto-pedagoga-criança. Quanto ao filme “Nenhum a Menos”, Miguel Arroyo, explana que nele,

[...] nos defrontamos com as tensões entre as proximidade da pobreza, da escola, dos mestres, das famílias e da infância e adolescência. Os mesmos limites para sobreviver sem água, sem horizontes. Escolas, mestres e infância cada vez mais próximos nas cercas do sobreviver. E nas tentativas de quebrar cercas (ARROYO, 2007, p. 289).

Estas características também são intensificadas e traduzidas em forma de desenhos pelos gêneros textuais “charges e cartuns” cujas idéias são inspiradas nas notícias diárias acerca do profissional docente, e que trazem uma visão crítica do assunto a respeito dos acontecimentos que as envolvem, sendo que no que se refere ao profissional docente, “fazem sempre referência aos baixos salários e as condições desfavoráveis da formação do educador brasileiro” (PORTO, 2009, p. 64).

Alguns filmes sobre o professor apresentam-no através de um determinado contexto histórico-social, onde sua presença se faz necessária – *o paladino da educação*, como nos filmes “Sociedade dos Poetas Mortos” (1989); “O Sorriso de Mona Lisa” (2003); “Adorável professor” (1995); “Meu Mestre, Minha Vida” (1989); “A Corrente do Bem” (2000) e o “Clube do Imperador” (2002) que nos mostram personagens docentes construídos por uma imagem de um herói honrado, de caráter inquestionável, um professor ideal, que trabalha “voluntariamente” e que possui virtudes grandiosas e defeitos amenos, com uma postura inquestionável: assim se constrói a imagem do professor perfeito, que não se preocupa apenas em permanecer lecionando durante algumas horas, pelo contrário, ele está alerta e preocupado

com todo o universo exterior que envolve a vida dos educandos, ou seja, a “velha” imagem, que tem ainda como papel educar moralmente os alunos, libertando-os.

Vimos também, a imagem pela busca de métodos inovadores, que vêm a reforçar a ideologia do professor como responsável pela formação integral dos alunos, utilizando, para isso, formas dinâmicas e lúdicas de ensino que possam fazer com que os adolescentes aprendam, sem necessariamente precisar estar em uma sala de aula, e quando estão dentro de uma, seu objetivo maior está centrado na transformação e criação de métodos que possam satisfazer seus alunos, tanto na aprendizagem quanto na relação professor/aluno. São inspiradores, incentivadores, autônomos e admiráveis capazes de nos fazer refletir sobre o ser ético, o homem e sua essência.

É justo ressaltar que muitas vezes a sociedade obcecada pelas miragens sedutoras das *mercadorias midiáticas* propagadas de forma fictícia pelas revistas, jornais, seriados, novelas, filmes entre outras, acabam por contribuir para a corrosão da imagem do profissional em educação. Muitas dessas mercadorias que adentram no imaginário discente, vem sobrecarregada de estereótipos de um profissional docente atrapalhado, que convive com situações complicadas e ridículas, cujas cenas hilárias, são fortalecidas a alvos de brincadeiras dos alunos. Estes personagens docentes tendem a contribuir para o fracasso cada vez maior da imagem docente, haja vista que nos são apresentados professores sem metodologia atraente, seguidas por explicações tediosas. Os perfis geralmente são de educadores maliciosos; esquizofrênicos e com dupla personalidade; trambiqueiros; despreocupados; invejosos; carrascos; malucos; descontraindo; desbocados, capazes de fazer declarações inconvenientes e não possuindo nenhum talento para lecionar, ou seja, personagens docentes politicamente incorretos. Exemplos desse perfil imagético estão nas figuras dos personagens docentes: o professor ‘louco’ Klump do filme “O Professor Alopado” (1996); a professora ‘descarada’ Elizabeth Halsey de “Professora sem classe” (2011); a ‘preconceituosa’ professora Morello da série “Todo mundo odeia o Chris” (2005-2009); o ‘esquizofrênico’ professor Mr. Garrison do desenho animado “South Park” (1997-2011) e a professora que ‘odeia lecionar’ Edna Krabappel do desenho animado “Os Simpsons” (1989-2011). Com estes perfis, os personagens apresentados transmitem uma quebra de valores onde as *imagens* apresentadas revogam a noção de *conceito* do profissional docente pela imagem midiática imposta/proposta do ‘ser’ professor, que tende a apresentar apenas produtos docentes desejáveis, consumíveis e vendáveis, típico da noção de popularidade que é legada pela publicidade na televisão, interferindo no modo como pensamos em torno da figura real/ideal do professor.

No entanto, é justo salientar também que uma boa parte da mídia veem apontando para uma preocupação maior com imagem do professor. Para ilustrar o citado, podemos nos ambientar na série televisiva *Malhação* (1995-2012), da Rede Globo, que nos mostra um colégio como um lugar moderno, espaço de companheirismo e troca de boas experiências, onde os professores conversam sobre assuntos de interesse dos adolescentes e fogem dos estereótipos. Assim, compreendemos que a imagem do mestre abordada na série é condizente com o seu papel na educação moderna. Porém, embora a escola da série seja uma imagem irreal, é infinitamente melhor do que a caricatura presente em velhos programas, como *Escolinha do Professor Raimundo* (1990 – 1995), da Rede Globo e *Chaves* (1971-1991) do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), que nos mostram profissionais totalmente ultrapassados.

No que diz respeito “sobretudo ao realismo estético de tantos filmes sobre escola, professores, educandos, crianças, adolescentes e jovens podemos ver a realidade poética e trágica em que produzem seus tempos” (ARROYO, 2007, p. 286).

2. 10 – Futuro (in)certo: interesse crescente nas projeções midiáticas do profissional docente

Além disso, está atualmente sendo veiculada nas mídias brasileiras a campanha “um bom professor, um bom começo”, uma iniciativa do movimento “Todos pela Educação” para valorizar a profissão docente. O *jingle* da campanha combina muito harmoniosamente poesia e melodia numa canção apaixonante, cuja idéia central é chamar atenção para a importância do professor como figura que está no começo de qualquer trajetória sendo a base de toda conquista. Esta campanha remete à outra, veiculada pelo Ministério da Educação, que perguntava em cenários de diversos países desenvolvidos nos últimos trinta anos, qual é o profissional mais responsável pelo desenvolvimento. A resposta em diversas línguas será uníssona: o professor.

É justo citar e analisar que as duas propagandas circulam num contexto de carência e desestímulo por parte dos profissionais da educação para com as dificuldades e os desafios que enfrentam nas escolas e no espaço da sala de aula, além disso, o reconhecimento social da profissão se deteriora, deixando de seduzir a maioria de jovens que se sentem atraídos por cursos com melhores remunerações e ‘status’ social. Via de regra, os cursos de formação docente atraem pessoas das classes populares, sem muitas opções pela frente.

Conforme vimos no primeiro capítulo, até algum tempo atrás, o professor não estava só na educação. A família e a igreja cumpriam junto dele esta missão. Porém, as mudanças no universo econômico e social das sociedades de massa deixaram o professor solitário nesta função. Sem a família, o professor sofre, tendo que ser psicólogo, sociólogo, motivador e muito mais para lapidar estudantes brutos e ignorantes que lhe chegam às mãos. Todos sabem que a educação patrocinou verdadeiras revoluções nas sociedades desenvolvidas, mas no Brasil a educação é apenas um discurso falacioso, onde os governos querem apenas atingir metas investindo mais em propagandas do que nos próprios professores.

É impossível ver a propaganda na televisão e não recordar daqueles professores que marcaram nossas vidas. Gestos de carinho, cobranças, lições duras e ternas que se impregnaram em nossa subjetividades para fazer o que somos. A questão é que o professor está sempre na base, no começo de qualquer conquista, descoberta, invenção, idéia, projeto, sonho. É ele quem inspira, orienta, estimula, torce. E é por isso mesmo que é tão esquecido e está sempre no passado.

De maneira geral, as representações que se constroem midiaticamente em relação ao personagem do educador são romanticamente idealizadoras, ou seja, de professores exemplares que possuem todos os requisitos indispensáveis para ser melhor; de um profissional que vai além da sua função escolar e se coloca como um ente familiar na vida de seus alunos, tentando de todas as formas ajudá-los; ou ainda, como o professor herói e inovador que se desafia ao ensinar alunos rebeldes, tentando implementar “novos” métodos de ensino. Tomar consciência dessa situação é o primeiro passo para revelar à sociedade a verdadeira imagem / identidade do profissional docente. A tarefa seguinte é aproveitar cada vez melhor os espaços que se abrem na sociedade e na mídia. Uma missão digna para averiguarmos a importância do nosso ofício, cujas referências se cruzam em muitas histórias de vidas tão diversas e ao mesmo tempo tão próximas, afinal de contas, a imagem e a linguagem audiovisual ajudam a configurar o que somos e como nos vemos, afinal, os tempos da vida são recortes explorados nas letras e nas diversas linguagens artísticas, cênicas e cinematográficas. Se acompanharmos, ainda que de longe, a produção nessas áreas, encontraremos farto material para “realimentar nossas sensibilidades para as peculiaridades de cada um desses tempos” (ARROYO, 2007).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Que tipo de imagem os estudantes das séries finais do Ensino Médio cria do professor ideal? Como ele é significado na sociedade atual? Qual a importância de sua imagem através da sua representatividade social formulada e refletida no espaço escolar? Neste capítulo, nos propomos a tecer os caminhos que nos levaram ao desenvolvimento específico da investigação exposta e proposta pelos questionamentos delimitados e supracitados.

Antes, gostaríamos primeiramente de chamar a atenção para acertada observação proposta pelo Ministério da Educação – MEC -, acerca do Novo Ensino Médio, sendo este visto como o caminho por onde trilhamos na busca pela averiguação dos jovens e adolescentes nele inclusos e que formatam a imagem real e ideal dos seus docentes, contribuindo assim para a concreta efetivação da referida investigação.

Assim sendo, gostaríamos de expor que a aprendizagem no Novo Ensino Médio tem por meta o desenvolvimento pessoal dos jovens inseridos nesse processo, tendo por meta o desenvolvimento pessoal deste aluno, por meio da construção de sua autonomia intelectual e da construção de novos conhecimentos de forma contextualizada. Daí a importância da escola realizar pesquisas para que sejam evidenciadas as preferências dos alunos.

Esta concepção de aprendizagem validada pelo Ministério da Educação – MEC -, é uma das finalidades do novo Ensino Médio brasileiro e que dentre outras estão estabelecidas no art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual se destaca “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Esta finalidade se traduz como a formação da identidade discente no espaço escolar.

Logo, em uma Escola de Ensino Médio é importante reconhecer as identidades específicas dos alunos adolescentes e jovens a que elas recorrem, fazendo com que a escola efetivamente se torne uma escola para jovens.

Além disso, fortalecemos o exposto com a afirmação de Durkheim (2002), que expõe com sapiência e amplitude de que “a escola não pode ser apenas um lugar onde o mestre ensina, mas um meio que envolva tanto o mestre quanto o aluno”. Partindo destes pressupostos e tendo em vista o objetivo de investigar a percepção e compreensão das representações dos alunos do 3º ano de uma escola de natureza estadual sobre a identidade do

profissional docente, formulada e refletida neste espaço escolar, o caminho metodológico orientou-se naturalmente para uma aproximação à perspectiva dos sujeitos.

3.1 - Caracterização do *locus* da investigação

Tendo em vista o conjunto de transformação pelas quais passou e vem passando o sistema educacional do nosso país, o Ensino Médio ocupa lugar de destaque entre os diferentes níveis de Ensino. A política educacional do Brasil se volta neste momento para o Ensino Médio, comprometida com projetos direcionados à modernização e à democratização social. Compreende-se, pois, que “a educação média é a única política efetiva de atenção que se verifica no país, sobrecarregando o Ensino Médio de expectativas” (MITRULIS, 2002).

Assim sendo, e conhecedores desta realidade, nos voltamos de forma especificadamente para uma escola estadual, que oferece de forma única e primária a educação média em um município nomenclaturado de Jurema, localizada no Agreste Meridional, interior do Estado de Pernambuco/Brasil, sendo esta instituição, o único ambiente educacional daquela cidade que oferece à sua população o curso Ensino Médio.

Nessa instituição, utilizamos com serventia a devida coleta de dados, trabalho este, feito nas próprias dependências da escola supracitada, cuja investigação aconteceram durante o período escolar dos alunos, em suas respectivas salas de aula e horários específicos.

Historicamente, esta escola foi fundada em 1988, conforme o Decreto nº 12. 837, do Diário Oficial de 18 de janeiro de 1988, tendo como Cadastro Escolar o nº 462.003. Desde os primórdios de sua fundação, vem oferecendo o Ensino Fundamental I e II, além do Ensino Médio (antigos 1º e 2º graus) e também oferta o curso de Normal Médio (antigo Magistério). Interessante citar que o prédio na qual a escola funciona, já passou por muitas reformas, entretanto não perdeu suas características originais, sendo inclusive, suficientemente espaçoso para abrigar os estudantes de forma adequada, se encontrando em boas condições e estando circundado por muros ao seu redor. Esta escola funciona nos três períodos: manhã, tarde e noite e está localizada na área central da cidade e atende uma clientela oriunda de todas as localidades circuncidares, dado este, que serviu como um dos critérios para utilização desta instituição escolar na nossa investigação.

Além disso, outro critério para averiguação, não menos importante, para a escolha do Ensino Médio deste ambiente educacional como proposta para nossa investigação, se deu pelo fato de que não devemos excluir os adolescentes e jovens das virtualidades formadoras de

atitudes coletivas, na certeza de que “na medida em que nos voltamos para os jovens educandos, nos reencontramos com nós mesmos como seus parceiros de longas estradas, e nos reencontramos com nosso ofício, nossa autoimagem” (ARROYO, 2008).

Outrossim, gostaríamos de enfatizar também que o acesso a clientela supracitada, se deu a ‘*priori*’ no seu respectivo ambiente escolar, onde cada elemento deste universo pesquisado serviu para formar um subconjunto da população a que pertence, objetivando averiguar sobre a pesquisa formulada, através de uma base de amostragem aleatória de cunho simples e de amplitude finita.

A coleta de dados feita nesta escola, se deu nos três períodos de seu funcionamento, totalizando três turmas matriculadas nas modalidades especificadamente do Ensino Médio, todas elas com classes que variavam de 30 a 45 alunos. Interessante observar e citar que boa parte dos alunos matriculados no período noturno, trabalhavam durante o dia e estudavam a noite.

Todos os que faziam parte desta escola, desde os funcionários, direção, coordenação, professores e principalmente os alunos receberam muito bem o investigador e acolheram-no para que a pesquisa fosse realizada.

Além disso, todas as vezes que o investigador solicitava algum documento como, por exemplo, as fichas de matrículas, com o intuito de coletar informações, como total de alunos por salas, a gestora da instituição escolar providenciava com facilidade o solicitado, além de ter deixado o investigador muito à vontade para aplicação de todas as estratégias metodológicas para a coleta de dados.

Ademais, deve-se ressaltar que a escola selecionada não pode ser considerada representativa da heterogeneidade da macrorregião, mas, permite levantar hipóteses significativas sobre a temática investigada.

3.2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

De acordo com RICHARDSON (2010), denominamos de “universo da pesquisa ou de população da pesquisa o conjunto de elementos ou indivíduos que possuem as mesmas características”. Sendo assim, esta investigação se deu com o quantitativo de 112 (cento e doze) alunos regularmente matriculados no 3º ano do Ensino Médio, que totalizaram três salas de aula, em três turnos distintos. Os sujeitos da pesquisa da referida amostragem se deu em uma escola da rede estadual, que responderam com seriedade e interesse os valores expressos

em suas opiniões a respeito da sua sociedade educacional da qual faz parte, informando os seus desejos, anseios e perspectivas em torno do educador ideal. A participação foi voluntária, e os alunos participantes se mostraram muito empenhados, interessados e participativos.

Além disso, salientamos que um dos critérios utilizados para a escolha destes sujeitos e sua respectiva unidade de ensino, diz respeito da instituição citada, receber diariamente sua clientela discente oriundas da zona urbana e da zona rural (campo), cuja representação social, cultural e econômica de todo município a qual se localiza o escola, se perfazem nos jovens ali matriculados, mesclando conceitos e definições próprias de adolescentes que já haviam estudado/concluído o Ensino Fundamental em diversificados ambientes escolares, tanto da rede municipal, quanto da rede particular de ensino, vindos, inclusive, de outras cidades circunvizinhas e trazendo consigo formulações específicas acerca do profissional docente ideal para o seu universo sócio-educacional.

Ressaltamos também que a devida participação dos adolescentes e jovens educandos nesta investigação proposta, veio a contribuir para uma das finalidades prevista em Lei que foi a de preparar os alunos para o convívio social e a cidadania. É bem verdade que nesta efetiva participação, o aluno de uma forma ou de outra interagiu com a escola e contribuiu de forma decisiva para o eficaz e importante trabalho ora apresentado.

3.3 - Tipo da pesquisa

A escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de um fenômeno é o que vêm a se concretizar enquanto método de investigação, sendo este o caminho pelo qual se chega a um determinado resultado planejado e executado de acordo com as normas requeridas por cada metodologia investigativa utilizada.

Neste contexto, utilizamos como sistematização procedimental constituinte para eficácia e concretude da presente investigação o método quantitativo, uma vez que este se apropria ao tipo de pesquisa desenvolvida, onde se pretendeu empregar quantificações nas modalidades de coletas de informações, bem como, no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas propícias para o estudo proposto, visando “a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, consequentemente, uma margem de segurança quanto às inferências” (Richardson, 2010, p. 70). Nesse mesmo sentido, Boaventura (2004), explica que “a pesquisa é quantitativa quando se trabalha e se expressa

através de números, em especial, dados estatísticos, percentagem, média, mediana, moda, desvio padrão”.

Assim sendo, alcançamos também nossos objetivos, optando por uma pesquisa descritiva, visto que se pretendeu investigar um fenômeno dentro do seu contexto real, utilizando-se de fontes bibliográficas, bem como, explicitando a utilização dessas análises para compreendermos as causas/consequências do fenômeno estudado.

É justo enaltecer que os estudos descritivos, são frequentemente aplicados ao método quantitativo, podendo abordar, inclusive, aspectos amplos da sociedade. Logo, com este tipo de investigação, teve-se a intenção de garantir a precisão dos resultados elencados, além de evitar distorções das análises e interpretações alcançadas, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências necessárias na computação dos dados encontráveis, possibilitando assim, um nível maior de credibilidade e validade dos dados coletados.

3.4 - Instrumentos de coleta de dados

3.4.1 - Questionário

Durante o processo em que ao mesmo tempo se buscava o referencial teórico existente e aproximava-se cada vez mais do campo de estudo, foi-se confirmado a propriedade da opção metodológica adotada, favorecendo a decisão pelo instrumento a ser utilizado para coleta de dados com ênfase no instrumento “Questionário¹”, pois favoreceria a abrangência de todos os sujeitos da pesquisa e também por ter esse instrumento de dados, a função de descrever as características, bem como, medir determinadas variáveis do grupo social, permitindo-nos observar as características dos indivíduos ou grupos, que nos permitiu coletar os dados de natureza quantitativa, para em seguida serem avaliadas para chegar às conclusões sólidas da pesquisa proposta.

Segundo APPOLINÁRIO (2004) o questionário “[...] é uma técnica estruturada para coleta de dados; um tipo de instrumento de pesquisa que consiste num conjunto de perguntas escritas que devem ser respondidas pelos sujeitos da pesquisa”.

¹ No anexo 02 desta pesquisa, encontra-se para apreciação e entendimento mais eficaz, o modelo do Questionário formulado e utilizado no campo de pesquisa, que teve como intuito primaz a averiguação e comprovação da investigação do temário proposto.

Para SEVERINO (2007), “um questionário se concretiza como um conjunto de questões, sistematicamente articulados, cujo destino está no levantamento de informações por parte dos sujeitos investigados”, cuja finalidade maior está em conhecer a opinião deles sobre o assunto em estudo, onde as questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formulados, de modo a serem compreendidos pelos sujeitos, evitando provocar dúvidas, respostas lacônicas e ambiguidades. Além disso, “ele deve ser bem interessante, não exigir grandes esforços físicos e mentais para ser respondido, além de oferecer uma sensação de relevância e importância para as respostas oferecidas” (DILLMAN, 2000).

No que se refere à ordenação dos itens do questionário, segundo Peres-dos-Santos e Laros (2007), “o agrupamento dos itens referentes a uma mesma dimensão ou aspecto num mesmo bloco, devem ser ordenados conforme um critério de relevância”.

No caso em tela, o questionário da investigação supracitada, foi elaborado pelo pesquisador com base no levantamento da literatura a respeito do tema da dissertação e dos autores/estudiosos aqui elencados. Além disso, também agradecemos no questionário informações específicas do perfil do discente, com o intuito de obter dados necessários para eficácia dos resultados, cujas informações, foram mapeadas acerca da caracterização dos estudantes participantes, incluindo dados sobre sua idade, sexo, período em que estuda e curso.

É justo enaltecer que o investigador procedeu de forma antecipada ao contato com a escola supracitada e apresentou ao (à) Diretor (a) e equipe por ele designada o instrumento que seria utilizado, bem como, a Carta de Anuência² que acarretou na liberação do termo de autorização por parte da instituição escolar investigada. Também se agendou com a direção escolar a data e horário para aplicação dos questionários nas respectivas turmas selecionadas, a fim de que fossem evitados eventuais transtornos e desequilíbrio no andamento dos trabalhos escolares específicos daquela instituição.

Assim sendo, a investigação ora apresentada, se deu em duas etapas durante o período final do segundo semestre de 2011 do ano escolar: A primeira etapa da pesquisa consistiu-se na natureza exploratória, pois conforme Oliveira (2008), este declara que “a pesquisa exploratória tem como objetivo dar uma explicação geral sobre determinado fato, através de delimitação do estudo e levantamento bibliográfico”. Complementamos esta afirmação,

² No anexo 01 encontra-se a cópia da Carta de Anuência utilizada como pedido de autorização à Direção Escolar da escola campo de estudo, a qual valida e autoriza o pesquisador a adentrar e aplicar aos discentes a proposta de investigação.

utilizando-se da afirmativa de que “[...] as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (OLIVEIRA, 2008, p. 65).

A segunda etapa da pesquisa se constituiu pela aplicação dos questionários com perguntas fechadas, que conforme Gil (1994), “devem ser elaboradas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar ampla gama de respostas possíveis”, sendo que elas foram posteriormente quantificadas por meio de tabelas e gráficos - categorizadas e comentadas -, com base nas bibliografias relacionadas ao temário exposto. Estes questionários foram aplicados e adaptados conforme os objetivos propostos pelo estudo na instituição escolar na qual se deu a investigação, onde nos guiamos por um modelo piloto previamente definido juntamente com a orientadora da pesquisa, pré-testado e adaptado visando apreender a representação que os jovens têm da imagem real e ideal dos seus professores, além do que, o pesquisador teve o cuidado de conduzir a aplicação do instrumento visando garantir que os estudantes respondessem com idoneidade e que não deixasse nenhuma questão em branco. Essa condição foi importante, pois é comum que alunos nesta idade respondam a esse tipo de instrumento com pouca seriedade. Intensificamos que os questionários foram aplicados aos alunos das séries finais do ensino médio da escola ditada, incluindo também, conforme já dito, a turma do período noturno. A aplicação do questionário ocorreu de forma tranquila e num ambiente descontraído. No decorrer da aplicação, as dúvidas que por ventura surgiam eram esclarecidas, de modo a evitar comentários para que não fossem induzidas as respostas dos discentes.

Além do questionário em si, incluiu-se um texto de apresentação cujo objetivo foi explicitar para os estudantes participantes da coleta de dados às finalidades da investigação, bem como pedir a sua colaboração. Neste aspecto, o investigador fez a leitura em voz alta do mesmo, enquanto os alunos acompanhavam a leitura, ao final, perguntava se alguém tinha alguma dúvida. Esclarecidas as dúvidas, que eventualmente surgiram, o investigador entregou o questionário aos alunos participantes da investigação e os aguardou enquanto respondiam o instrumento de pesquisa adotado.

3.5 - Procedimentos de análise de dados

Para maior garantia e validade interna no que diz respeito à credibilidade de nosso estudo, utilizamos uma análise estatística dos dados lidos a partir dos teóricos que discutem a

proposta da investigação supracitada, visando uma maior confiabilidade possível quanto à categorização de dados.

Com base nos resultados recolhidos dos dados estatísticos, procedeu-se à abordagem quantitativa, que nos possibilitou a evidência dos elementos significativos, onde calculamos a frequência em que ocorreu, visando assim, especificar o tratamento e computação dos dados alcançados.

É bem verdade que todas as respostas foram cotadas. Nesta cotação, considerou-se o método de medição de escores desenvolvido por Rensis Likert, chamado escalonamento Likert, que “representa uma maneira mais sistemática e refinada de construir índices” (Babbie, 2005), na qual a escala para as respostas do tipo Likert foi de quatro pontos: concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente. Assim somente nos itens onde as características dos professores eram negativas, esta pontuação foi invertida em ordem decrescente, obtendo-se com isso, o valor de cada resposta.

É bem verdade que a escala de Likert detém um formato preferencial, uma vez que não exige grandes esforços de resposta por parte dos sujeitos, assim sendo, ela é freqüentemente escolhida entre pesquisadores por ser uma escala simples de mensuração de atitude.

Em seguida, os valores da resposta foram colocadas em uma planilha de Excel, na qual a análise dos dados foi digitada em um banco de dados no programa EPI INFO. Após a criação, o banco foi exportado para o software SPSS versão 13. Para avaliar a percepção dos alunos com relação às características pessoais, seu relacionamento com o professor e aspectos profissionais dos professores, foram calculadas as frequências percentuais e construídas as tabelas de frequência da escala de Likert utilizada, a fim de se obter a análise estatísticas dos dados quantitativos.

Estes foram analisados pela média ponderada. Assim, os valores das afirmações, “Discordo Totalmente” nos itens positivos foram ponderados pelo valor 1 e nos itens negativos pelo valor 4, as afirmações “Discordo” nos itens positivos foram ponderadas pelo valor 2 e nos itens negativos pelo valor 3, as afirmações “Concordo” nos itens positivos foram ponderadas pelo valor 3 e nos itens negativos pelo valor 2 e as afirmações “Concordo Totalmente” nos itens positivos foram ponderados pelo valor 4 e nos itens negativos pelo valor 1. Ou seja, na escala, os valores dos itens positivos estão em ordem decrescentes e dos itens negativos em ordem crescente.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

RESULTADOS

Neste capítulo, nos propomos a apresentar os resultados que foram obtidos após o tratamento dos dados relativos a cada estratégia utilizada para a coleta de dados, obtidas por meio dos procedimentos para análise de dados adequados à estratégia metodológica que foi citada anteriormente no capítulo referente ao método.

Faz-se necessário reiterar que a análise dos dados obtidos nos questionários teve por objetivo apreender a percepção dos jovens sobre o perfil real e ideal dos seus educadores. Como a amostra da presente pesquisa não é representativa da heterogeneidade global/nacional e, portanto, não permite generalizações, é fundamental realçar que, neste estudo, não há constatações, mas sim uma série de pistas e hipóteses exploratórias que podem se constituir em temas ou focos de análise potenciais para novas investigações, bem como, comunicar aos tomadores de decisão o que dizem os jovens.

A análise que aqui se apresenta contempla as informações procedentes dos questionários, que após a investigação, serviu para elaboração de uma base de dados e procedeu-se ao tratamento estatístico das informações adquiridas.

4.1 - Resultados relativos aos participantes da investigação

Foram avaliados / entrevistados 112 alunos (cento e doze) do 3º ano do curso Ensino Médio da escola estadual do município de Jurema/PE, cuja caracterização destes estudantes participantes da investigação está apresentada na tabela 1.

Tabela 1. Perfil dos alunos quer participantes da investigação na escola de interesse.

Variável	n	%
Sexo		
Masculino	32	28,6
Feminino	80	71,4
Zona/localidade		
Urbana (cidade)	59	52,7
Rural (campo)	53	47,3
Turno de estudo		
Diurno	89	79,5
Noturno	23	20,5
Idade*		
14 a 16	29	26,4

17 a 19	70	63,6
20 ou mais	11	10,0
<i>Média±desvio padrão</i>	<i>17,7±2,5</i>	

*o número de observações não coincide com o total, pois, alguns alunos não informaram a nota.

Dos 112 alunos que aceitaram a responder o questionário, 71,4% (n = 80) eram do sexo feminino e 28,6% (n = 32) eram do sexo masculino. Observa-se o desequilíbrio entre dos participantes, entre a relação sexo, com predominância do gênero feminino.

No que se refere ao cruzamento destas variáveis, interessa-nos ressaltar que 71,4% (n = 80) dos questionários foram respondidos pela clientela discente feminina e que conforme suas assertivas emolduradas durante a análise dos dados da investigação – o questionário -, foi possível perceber que este público visualizavam o ‘professor ideal’ através de uma imagem humana e plural: identificando a profissão docente atrelada às outras funções sociais, a exemplo da imagem materna, da mulher, da dona de casa, da tia, da filha ou esposa, corroborando com uma imagem docente simbólica e imagética, sendo a maneira encontrada por estes sujeitos ‘femininos’ para definir a imagem dos seus professores (a), percebendo-o e interpretando-o sua realidade e desta forma atribuindo-lhe significados à docência. Isto se comprova quando ao analisarmos as questões respondidas pelo público feminino, percebe-se que elas se preocuparam em dar valor mais significativo à imagem ideal docente vinculada à organização, aos cuidados com a aparência, a compreensão e ao didatismo em sala de aula, em contrapartida, a pequena parcela de 28,% (n = 32) dos questionados respondidos, pertenciam ao público masculino e conforme o atesto dado as suas observações em torno da imagem docente atual, estes primam em afirmar que ao professor(a) sua imagem se atrela à competência técnica, mecânica e sistematizada, comprovada através da maioria de questões respondidas por este público e correspondentes aos fatores ligados à segurança em sala de aula no que tange o repasse dos conteúdos didáticos, bem como, se posicionaram com mais veemência as questões voltadas ao fator do autoritarismo e a capacidade de autocrítica na conduta docente como idealização do perfil ideal do educador.

As características 79,5% (n = 89) estudavam no turno diurno e 20,5% (n = 23) no turno noturno, sendo que 52,7% (n = 59) pertenciam a zona urbana e 47,3% (n = 53) se deslocavam de suas residências localizadas na zona rural (campo).

Também houve um entendimento mais sistematizado ao cruzarmos as variáveis do indicador entre os alunos da cidade (zona urbana) e os do campo (zona rural). Dos 112 alunos que manifestaram interesse em responder aos questionários aplicados, houve um equilíbrio

entre os que residiam na cidade e no campo, pois os questionários aplicados aos alunos residentes na cidade, foram respondidos por 59 estudantes (52,7%) e os que residiam na zona rural por 53 alunos (47,3%). Chama-nos a atenção em um primeiro momento aos alunos da cidade, que após responderem aos questionários percebemos que suas respostas se vinculam a uma imagem do docente ideal voltada para um professor que esmerasse em instruir para a vida acadêmica e para o mercado de trabalho. Eles preponderam em fornecer uma imagem docente ‘futurista’, onde o professor ideal deve primar pela motivação, preparação e atualização, conforme os resultados por eles propagados e validados nos questionários, em contrapartida, notamos uma ligeira diferença entre as respostas dadas pelos alunos do campo, que tendem a formular uma imagem ideal docente através de um educador mais experiente, compreensivo e pacientes. Interessante ressaltar que no primeiro momento da pesquisa - que foi constituída pela pesquisa exploratória -, percebemos que a estes alunos (campo) ainda figura com mais fluidez o perfil do professor ideal com qualidades associadas à amorosidade, ao dom e a vocação.

Além disso, 63,6% (n = 70) dos alunos, tinham idade entre 17 e 19 anos, na qual a média de idade observada para este grupo foi de 17,7 anos com desvio padrão de 2,5 anos (TABELA 1). Interessante ressaltar que no que se refere à idade, o número de participantes se encontra na fase da adolescência e cursam o Ensino Médio enquanto período escolar, mesmo que na escola no período noturno a clientela atendida seja mais restrita em termo de números e façam parte de uma fase mais adulta, o que predomina de maneira geral no curso investigado é a adolescência.

4.2- Resultados relativos aos questionários

Conscientes das características gerais dos discentes participantes, necessários para compreensão e validação dos dados apresentados, nos propomos a ressaltar a descrição geral das distribuições das variáveis expostas, como por exemplo, uma distribuição de frequências. Para um entendimento mais eficaz, é justo fortalecermos de maneira mais sistemática e abrasiva como foi elaborado o suporte metodológico utilizado.

De maneira geral nos questionários foram integradas três escalas de perguntas: a primeira referente às características pessoais e de personalidade do professor com 11 itens; a segunda sobre a relação entre o professor e o aluno com 13 itens e a última categoria referente aos aspectos profissionais, como por exemplo, conhecimentos didáticos e críticos da

disciplina ministrada, atualização e pontualidade, com 12 itens. Todos os itens foram escolhidos pelo investigador dentre os vários que existiam e mais 4 itens de identificação no início do questionário como curso, turno, gênero sexual e idade, totalizando 70 itens ou variáveis. Para cada escala, metade dos itens compõem as características positivas do professor e a outra metade as características negativas do professor, totalizando 18 itens positivos e 18 itens negativos.

A ordem dos itens foi determinada por um sorteio, bem como sua determinação se positiva ou negativa. Este instrumento de investigação foi composto de duas partes. A primeira consta das três escalas com questões relacionadas ao professor real e a segunda parte do instrumento de pesquisa com questões relacionadas ao professor ideal. A ordem dos itens na segunda parte foi diferente da primeira, que também foi estabelecida por um sorteio, bem como a sua determinação, se positiva ou negativa. Como já dito no capítulo anterior, a escala para as respostas foi a do tipo Likert de quatro pontos: concordo totalmente; concordo; discordo e discordo totalmente.

A partir dos dados coletados através dos questionários, foram calculadas as frequências e as porcentagens de respostas das escalas referentes às características pessoais e de personalidade do professor, relação entre o professor e o aluno e aspectos profissionais. As frequências e as porcentagens das respostas dos itens estão apresentadas nas tabelas abaixo, que foram interligadas conforme suas respectivas escalas de perguntas, a fim de que, facilitassem os aspectos conclusivos das efetivas respostas investigadas.

Tabela 2. Distribuições da escala de Likert para a percepção dos alunos acerca das características pessoais e de personalidade que os professores apresentam e de como os alunos gostariam que essas características fossem.

Fatores	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Percepção do aluno				
1. Desorganizados	38(33,9)	0(0,0)	43(38,4)	31(27,7)
2. Maldosos	1(0,9)	16(14,3)	35(31,3)	60(53,6)
3. Disciplinados*	37(33,3)	50(45,1)	20(18,0)	4(3,6)
4. Descansados*	1(0,9)	34(30,9)	55(50,0)	20(18,2)
5. Cuidadosos da aparência*	33(29,7)	56(50,5)	15(13,5)	7(6,3)
6. Motivados*	21(19,1)	59(53,6)	22(20,0)	8(7,3)
7. Impacientes*	7(6,4)	45(40,9)	46(41,8)	12(10,9)
8. Sem criatividade*	10(9,0)	17(15,3)	43(38,8)	41(36,9)
9. Seguros*	37(33,3)	56(50,5)	14(12,6)	4(3,6)
10. Egoístas*	11(9,9)	15(13,5)	40(36,0)	45(40,6)
11. Equilibrados emocionalmente	29(25,9)	56(50,0)	20(17,9)	7(6,3)
Aspiração do aluno				
1. Desorganizados	4(3,6)	3(2,7)	20(17,9)	85(75,9)

2. Maldosos*	1(0,9)	3(2,7)	14(12,7)	92(83,7)
3. Disciplinados	71(63,4)	26(23,2)	5(4,5)	10(8,9)
4. Descansados*	7(6,4)	7(6,4)	22(20,2)	73(67,0)
5. Descuidado com a aparência*	5(4,5)	9(8,1)	24(21,6)	73(65,8)
6. Desmotivados	3(2,7)	9(8,0)	17(15,2)	83(74,1)
7. Impacientes*	3(2,7)	11(9,9)	27(24,3)	70(63,1)
8. Criativo	94(83,9)	14(12,5)	2(1,8)	2(1,8)
9. Seguros	72(64,3)	27(24,1)	9(8,0)	4(3,6)
10. Unidos*	85(76,6)	20(18,0)	5(4,5)	1(0,9)
11. Equilibrados emocionalmente	63(56,3)	32(28,6)	9(8,0)	8(7,1)

*o número de observações não coincide com o total, pois, alguns alunos não responderam ao item.

Na tabela 2 temos as distribuições da escala de Likert para a percepção dos alunos acerca das características pessoais e de personalidade que os professores possuem e de como os alunos gostariam que fossem.

No que diz respeito à percepção dos estudantes para com seus professores, verifica-se que 66,1% (n = 74) dos alunos discordam/discordam totalmente de que os professores sejam desorganizados, porém, 33,9% (n = 38) concordam totalmente que os professores não demonstram organização pessoal.

Com relação a maldade, 84,9% (n = 95) dos alunos discordam/discordam totalmente que os professores são maldosos, enquanto que, apenas 14,3% (n = 16) dos alunos consideram e concordam que os professores praticam maldade para com eles no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Os alunos também concordam que seus educadores são disciplinados, isso se confirma quando no item disciplina, 78,4% (n = 87) dos alunos concordam totalmente/concordam que os professores são disciplinados na sua atividade docência e, ainda, 68,2% (n = 75) discordam/discordam totalmente que os professores sejam descansados. Mesmo a maioria dos alunos não acharem que os professores sejam descansados na atividade exercida, 30,9% (n = 34) dos alunos disseram que consideram que os professores são descansados e apenas 0,9% (n = 1) dos alunos concordam totalmente nesta afirmativa. Estes dados supracitados referentes aos professores descansados, revelam a necessidade de se abrir um parênteses e justificar que este dado específico (descansados, 30,9%), estão relacionados à percepção pelo docente de que os sinais de cansaço, são percebidos quando os mesmos estão na regência de sala de aula. Interessante ressaltar que quando se trata da motivação para no desempenho da atividade docente, 72,7% (n = 80) dos alunos concordam/concordam totalmente que os professores são motivados na prática da docência, porém, 47,3% (n = 52) dos alunos concordam totalmente/concordam que os professores são impacientes na prática do ensino. Mesmo com

um grande percentual de alunos considerando os professores impacientes, quase metade dos entrevistados concordam com esta afirmativa, a outra metade em contrapartida, correspondente a 41,8% (n = 46) deles discordaram que os professores fossem impacientes.

No que tange à aparência dos professores quando estão em sala de aula, 80,2% (n = 89) dos alunos disseram concordam totalmente/concordam que os professores são cuidadosos com a aparência e que se apresentam de forma devida e apenas 13,5% (n = 15) acham que os professores não são cuidadosos com a aparência, o que revela que os alunos observam nos seus professores a preocupação em apresentar-se com uma boa aparência diante deles em seu local de trabalho, o que evidencia, por parte dos alunos, a valorização nos aspectos pessoais ligados à aparência.

No que se refere ao fator da criatividade, 75,7% (n = 84) dos alunos acham os seus professores criativos em suas técnicas de ensino aplicadas em sala de aula e, ainda, 83,8% (n = 93) concordam/concordam totalmente que os professores possuem segurança quando estão na aplicabilidades dos conteúdos propostos e transmitidos em sala de aula.

Um outro aspecto analisado, relacionado ao egoísmo, 76,6% (n = 85) dos alunos não consideram os seus educadores egoístas, além do que, 75,9% (n = 85) dos alunos acham que os docentes possuem um excelente equilíbrio emocional quando estão diante de fatores inesperados e conflitantes no espaço escolar.

Em relação ao Professor Ideal, isto é “os professores que eles gostariam de ter” referentes aos aspectos de características pessoais e de personalidade que eles desejavam que os professores tivessem, a maioria dos alunos afirmaram que o perfil do professor desejado é aquele que não seja desorganizado (93,8%; n = 105) nem maldosos (96,4%; n = 106), que sejam disciplinados na prática da docência (86,6%; n = 97) e, conseqüentemente, não sejam descansados (87,2%; n = 95), que sejam cuidadosos com a aparência (87,4%; n = 7) e sempre motivados para com o ensino (89,3%; n = 100). Devem primar pela paciência (87,4%; n = 97), pela criatividade (96,4%, n = 108), segurança nos conteúdos expostos (88,4%; n = 99) e que sejam unidos (94,6%; n = 105), além do que, devem apresentar um excelente equilíbrio emocional (84,9%; n = 95).

Como forma de sintetizarmos mais expressivamente os dados acima elencados, partimos para o entendimento mais sistematizado das porcentagens expostas, através do gráfico um, que formalizam as distribuições das características pessoais e de personalidade aspiradas pelos alunos em seus professores e as percepções que eles têm acerca destes docentes. Vejamos o supracitado:

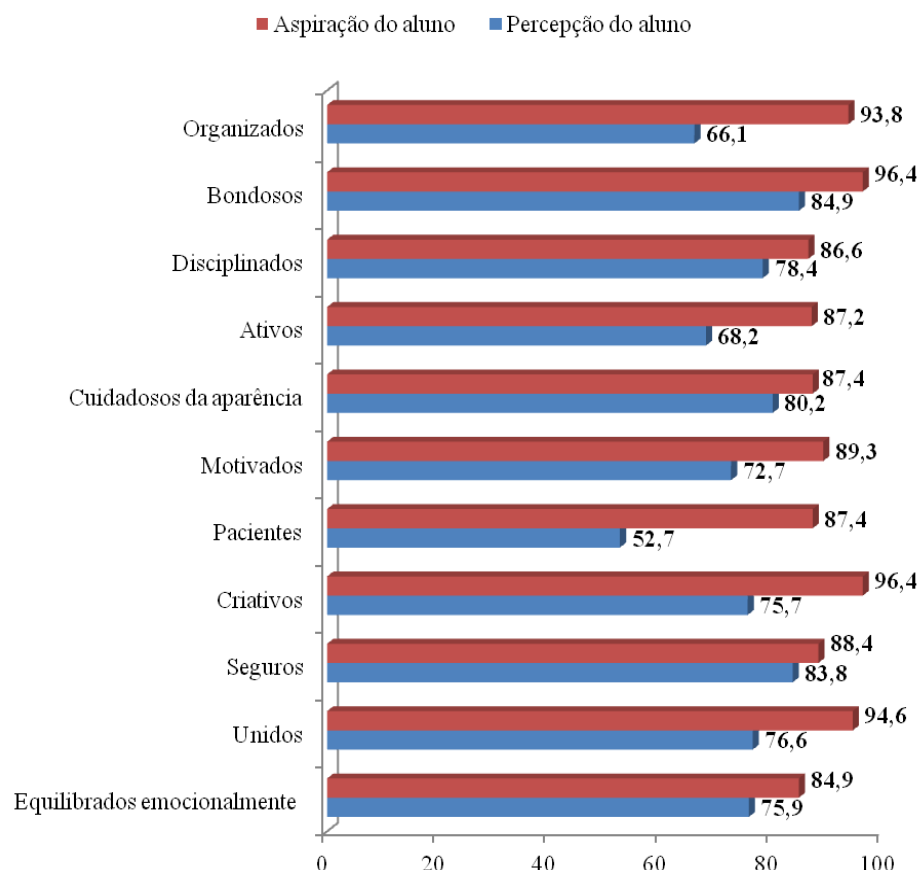


Gráfico 1. Distribuição das características pessoais e de personalidade aspiradas pelos alunos em seus professores e as percepções que eles têm acerca destes docentes.

Portanto, podemos dizer que a percepção dos alunos sobre as características pessoais e de personalidade dos professores são integralmente analisadas diariamente pelos seus discentes, sendo que, as três características pessoais que os alunos mais desejam no professor, referente a esta escala de perguntas, são as que se referem à criatividade, que não sejam maldosos e que sejam unidos (96,4%, 96,3% e 94,6%, respectivamente).

É importante considerar que em sua totalidade os dados obtidos sintetizam uma imagem heterogênea dos docentes vista pelos discentes, onde existem professores com vários tipos de personalidades, como também, percebe-se que de acordo com os dados obtidos, um mesmo professor também pode mudar suas características, dependendo de uma série de questões que vão desde fatores trazidos de fora do trabalho, até situações ocorridas ali mesmo, influenciando no estado de sua personalidade.

Dando seguimento ao material apresentado e investigado no/pelo questionário, na tabela 3 temos as distribuições da escala de Likert para a percepção dos alunos acerca do relacionamento que os mesmos possuem junto aos seus professores, bem como, os discentes

almejavam que esse relacionamento fosse aspirados em sua instituição escolar por eles frequentados. Vejamos os dados obtidos:

Tabela 3. Distribuições da escala de Likert para a percepção dos alunos acerca do relacionamento que têm com os professores e de como os alunos gostariam que esse relacionamento fosse.

Fatores	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Percepção do aluno				
1. Autoritários	29(25,9)	54(48,2)	24(21,4)	5(4,5)
2. Flexíveis	15(13,4)	65(58,1)	24(21,4)	8(7,1)
3. Amigáveis*	27(24,3)	71(64,0)	7(6,3)	6(5,4)
4. Mal-humorados*	7(6,3)	34(30,6)	52(46,9)	18(16,2)
5. Punidores*	10(9,0)	23(20,7)	49(44,2)	29(26,1)
6. Interessados na aprendizagem dos alunos*	30(27,5)	43(39,5)	28(25,7)	8(7,3)
7. Injustos*	8(7,2)	24(21,6)	48(43,3)	31(27,9)
8. Antipáticos*	5(4,5)	26(23,6)	53(48,3)	26(23,6)
9. Colaboradores*	34(31,2)	58(53,2)	9(8,3)	8(7,3)
10. Compreensivos*	17(15,5)	60(54,5)	26(23,6)	7(6,4)
11. Capazes de controlar a sala de aula	23(20,5)	54(48,3)	24(21,4)	11(9,8)
12. Desrespeitosos	1(0,9)	11(9,8)	16(14,3)	84(75,0)
13. Integrados com os seus pais	1(0,9)	24(21,4)	40(35,7)	47(42,0)
Aspiração do aluno				
1. Autoritários*	38(34,5)	43(39,2)	13(11,8)	16(14,5)
2. Flexíveis*	64(58,7)	36(33,0)	4(3,7)	5(4,6)
3. Amigáveis	79(70,5)	23(20,5)	4(3,6)	6(5,4)
4. Bem-humorados*	78(71,0)	25(22,7)	5(4,5)	2(1,8)
5. Punidores*	17(15,6)	39(35,8)	27(24,8)	26(23,9)
6. Preocupados com a aprendizagem dos alunos	91(81,3)	18(16,1)	1(0,9)	2(1,8)
7. Injustos*	5(4,5)	6(5,5)	16(14,5)	83(75,5)
8. Simpáticos*	89(80,2)	17(15,3)	5(4,5)	0(0,0)
9. Não Colaboradores	3(2,7)	2(1,8)	18(16,1)	89(79,5)
10. Compreensivos*	74(67,9)	24(22,0)	3(2,8)	8(7,3)
11. Incapazes de controlar a sala de aula*	7(6,5)	4(3,7)	10(9,3)	87(80,6)
12. Desrespeitosos*	7(6,3)	3(2,7)	6(5,4)	95(85,6)
13. Integrados com os pais dos alunos	57(50,9)	34(30,4)	7(6,3)	14(12,5)

*o número de observações não coincide com o total, pois, alguns alunos não responderam ao item.

Na tabela 3, conforme o exposto, referente à percepção do aluno para com o seu professor real acerca do relacionamento entre ambos, verifica-se que 74,1% (n = 83) dos alunos concordam totalmente/concordam que os seus professores são autoritários, porém, mesmo com esta percepção de autoritarismo imposto por seus educadores, 71,5% (n = 80) dos alunos concordam totalmente/concorda que os mesmos docentes são flexíveis quando

procurados para sanar/ajudar os estudantes quando necessário, dados que oscilam entre autoritarismo e flexibilidade.

No quesito relacionado à amizade, 88,3% (n = 98) dos alunos consideram que os professores são passíveis de amizades entre a comunidade escolar e ainda, 63,1% (n = 70) dos discentes discordam/discordam totalmente que os seus professores são mal humorados, segundo a opinião desses mesmos alunos.

Ainda, 70,3% (n = 78) dos alunos discordam/discordam totalmente com a afirmativa de que os professores são punidores e 67,0% (n = 73) dizem que os professores demonstram interesse no aprendizado dos alunos, o que solidifica um tratamento justo e respeitoso para com os seus alunos.

A cerca da injustiça, 71,2% (n = 79) dos alunos discordam totalmente/discordam que os seus atuais professores sejam injustos e, além disso, 71,9% (n = 79) afirmaram discordar/discordar totalmente que a antipatia não faz parte da relação dos professores para com eles.

No que diz respeito à colaboração, compreensão e capacidade de controlar a sala de aula, 84,4% (n = 92) dos alunos concordam que os professores são colaboradores, 70% (n = 77) disseram que os professores são compreensivos e 68,8% (n = 77) concordam totalmente/concordam que os professores são capazes de controlar a sala de aula. Aqui, fica claro que há evidência de colaboração mútua por parte dos professores e alunos, pois há envolvimento de ambas as partes nesta relação.

No que tange o aspecto pesquisado a cerca do desrespeito por parte dos professores, 89,3% (n = 100) dos alunos discordaram/discordaram totalmente de que o professor seja desrespeitoso para com os alunos e, no que se refere à integração com os pais dos alunos, 77,7% (n = 87) dos alunos dizem que os professores não possuem laços de integração para com os seus pais/familiares.

Ainda sobre o Professor Ideal, isto é “os professores que eles gostariam de ter” referentes à relação entre professor e aluno, pode-se observar que os alunos quando perguntados sobre o perfil de relacionamento que eles desejam que os professores tivessem, a maioria dos discentes disseram que os docentes não deveriam ser autoritários (73,6%; n = 81), no sentido de melhorar o tratamento dado aos alunos, eles aspiram que os docentes deixassem de ser somente rigorosos e bravos e passassem a conversar mais com os alunos sem querer impor somente as suas vontades, o que acarreta em afirmarmos que no aspecto flexibilidade estes mesmos estudantes concordaram totalmente/concordaram que eles deveriam ser

flexíveis (91,7%; n = 100), amigáveis (91%; n = 102), bem humorados (93,7%; n = 103), não punidores (48,7%; n = 53), preocupados com a aprendizagem do aluno (97,4%; n = 109), praticantes da justiça (90%, n = 99), simpáticos (95,5%; n = 106), colaboradores (95,6%; n = 107), compreensivos (89,9%; n = 98), que tivessem plena capacidade de controlar a sala de aula (89,9%; n = 97), fossem respeitosos (91%; n = 101) e tivessem integração/interação com os familiares e pais dos alunos os quais educavam (81,3%; n = 91). Estas características somam o perfil do professor ideal em sua totalidade quando referente aos aspectos de relacionamento.

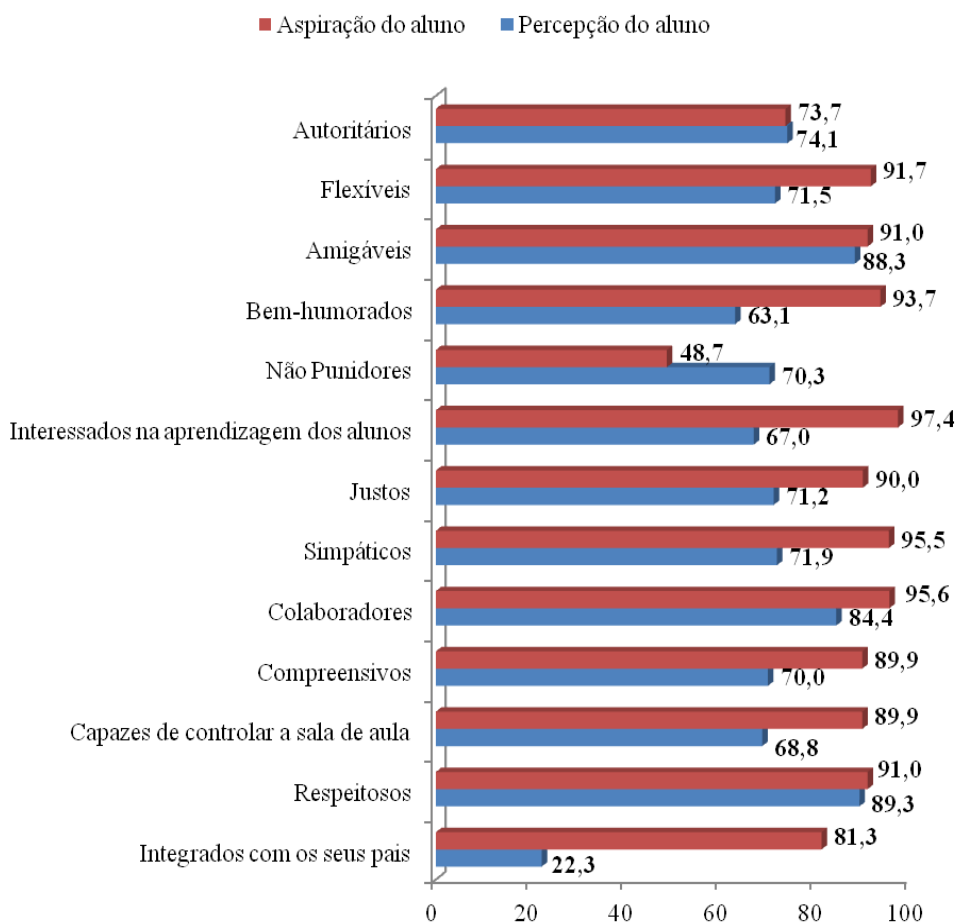


Gráfico 2. Gráfico das distribuições das percepções dos alunos acerca do relacionamento que têm com os professores e de como os alunos gostariam que esse relacionamento fosse.

Ressaltamos de forma sistemática e abrasiva que as três características de relacionamento que os alunos mais desejam no perfil idealizado dos professores, é que eles sejam preocupados com o aprendizado dos mesmos, sejam colaboradores em sua metodologia e ensinamento em sala de aula e que primem pela simpatia no ambiente escolar (97,4%, 95,6% e 95,5%, respectivamente). Estes resultados, revelam um ideal descrito pelos alunos de

um educador que mantém um bom relacionamento com eles, um professor com habilidades e qualidades, capaz de se relacionar bem, e que mantém o controle por meio dessa relação idealizada por preocupações e colaborações em torno de suas aprendizagens.

Na tabela 4 temos as distribuições da escala de Likert para a percepção dos alunos acerca das características profissionais que os professores possuem e de como os alunos gostariam que fossem. Eis o resultado:

Tabela 4. Distribuições da escala de Likert para a percepção dos alunos acerca das características profissionais que os professores possuem e de como os alunos gostariam que fosse.

Fatores	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Percepção do aluno				
1. Mal remunerados	22(19,6)	37(33,1)	36(32,1)	17(15,2)
2. Preparados	33(29,5)	64(57,1)	10(8,9)	5(4,5)
3. Atualizados*	20(18,2)	67(60,9)	21(19,1)	2(1,8)
4. Sem didática*	4(3,6)	20(18,2)	53(48,2)	33(30,0)
5. Valorizados	12(10,7)	56(50,0)	32(28,6)	12(10,7)
6. Incompetentes*	3(2,7)	9(8,2)	34(30,9)	64(58,2)
7. Experientes*	39(35,5)	61(55,5)	9(8,2)	1(0,9)
8. Críticos*	20(18,2)	72(65,5)	14(12,7)	4(3,6)
9. Impontuais*	8(7,2)	37(33,3)	51(46,0)	15(13,5)
10. Não planejadores*	2(1,8)	18(16,5)	55(50,5)	34(31,2)
11. Maus avaliadores	8(7,1)	22(19,6)	42(37,6)	40(35,7)
12. Otimizadores do tempo em sala de aula*	26(23,4)	47(42,4)	32(28,8)	6(5,4)
Aspiração do aluno				
1. Mal remunerados*	4(3,7)	13(11,9)	22(20,2)	70(64,2)
2. Preparados*	94(84,7)	14(12,6)	2(1,8)	1(0,9)
3. Desatualizados	3(2,7)	7(6,3)	14(12,5)	88(78,6)
4. Sem didática*	5(4,5)	7(6,4)	14(12,7)	84(76,4)
5. Valorizados	79(70,5)	24(21,4)	4(3,6)	5(4,5)
6. Competentes*	92(83,7)	11(10,0)	3(2,7)	4(3,6)
7. Inexperientes	9(8,0)	6(5,4)	12(10,7)	85(75,9)
8. Não críticos*	12(10,9)	20(18,2)	35(31,8)	43(39,1)
9. Pontuais*	82(74,6)	16(14,5)	7(6,4)	5(4,5)
10. Planejadores*	84(77,8)	17(15,7)	3(2,8)	4(3,7)
11. Bons avaliadores	83(74,1)	21(18,7)	4(3,6)	4(3,6)
12. Despreocupados com o tempo em sala de aula	14(12,5)	9(8,0)	13(11,6)	76(67,9)

*o número de observações não coincide com o total, pois, alguns alunos não responderam ao item.

Através da tabela acima exposta, referente aos aspectos profissionais, verifica-se que na percepção de 52,7% (n = 59) dos estudantes, estes, consideram os professores mal remunerados; 86,6% (n = 97) dos discentes disseram que os seus professores são preparados para a prática do ensino e, além disso, 79,1% (n = 87) consideram os docentes atualizados.

Com relação à didática aplicada em sala de aula, 78,2% (n = 86) dos alunos concordam/concordam totalmente que os professores possuem didática de ensino e 60,7% (n = 68) concordaram totalmente/concordaram que os professores são valorizados pela sociedade.

A cerca da competência, 89,1% (n = 98) dos discentes concordam totalmente/concordam que os docentes são competentes na atividade do ensino e, ainda, 91% (n = 100) consideram os professores experientes.

Com relação ao senso crítico, pontualidade e planejamento da aula, 83,7% (n = 92) dos alunos consideram que os professores possuem senso crítico, 59,5% (n = 66) discordam/discordam totalmente de que os docentes não sejam pontuais e 81,7% (n = 89) acham que os professores planejam a aula antes da exposição.

Quanto a capacidade de avaliação, 73,3% (n = 82) dos alunos discordam/discordam totalmente que os professores não sabem avaliar o conhecimento deles e 65,8% (n = 73) disseram que os professores sabem otimizar o tempo em sala de aula.

Em síntese, podemos afirmar que na percepção dos alunos sobre os aspectos profissionais dos seus professores é que eles são vistos como experientes, e discordam que os seus docentes sejam incompetentes, maus avaliadores e não possuam didática aplicada em suas respectivas salas de aula.

Quando perguntados sobre as características profissionais que eles desejavam que os seus professores tivessem, isto é “os professores que eles gostariam de ter”, a maioria dos alunos afirmaram que os professores deveriam ser bem remunerados (84,4%; n = 92), preparados para a docência (97,3%; n = 108), atualizados (91,1%; n = 102), com boa didática (89,1%; n = 98), valorizados diante da sociedade (91,9%; n = 103), competentes (93,7%; n = 103), experientes (86,6%; n = 97), que possuíssem senso crítico (70,9%; n = 78), fossem pontuais (89,1%; n = 98), planejadores (93,5%; n = 101), bons avaliadores (92,8%; n = 104) e preocupados com o tempo em sala de aula (79,5%; n = 89). Tais aspectos estiveram entre os que apresentaram maior número de respostas nos tópicos relacionados ao aspecto positivo dos itens apresentados por esta escala específica.

O terceiro gráfico, abaixo exposto, sintetiza mais expressivamente os dados acima relacionados, onde é possível compreendermos de maneira mais sistematizada as porcentagens expostas que formalizam as distribuições das percepções dos alunos acerca das características profissionais dos professores e de como os alunos gostariam que fossem.

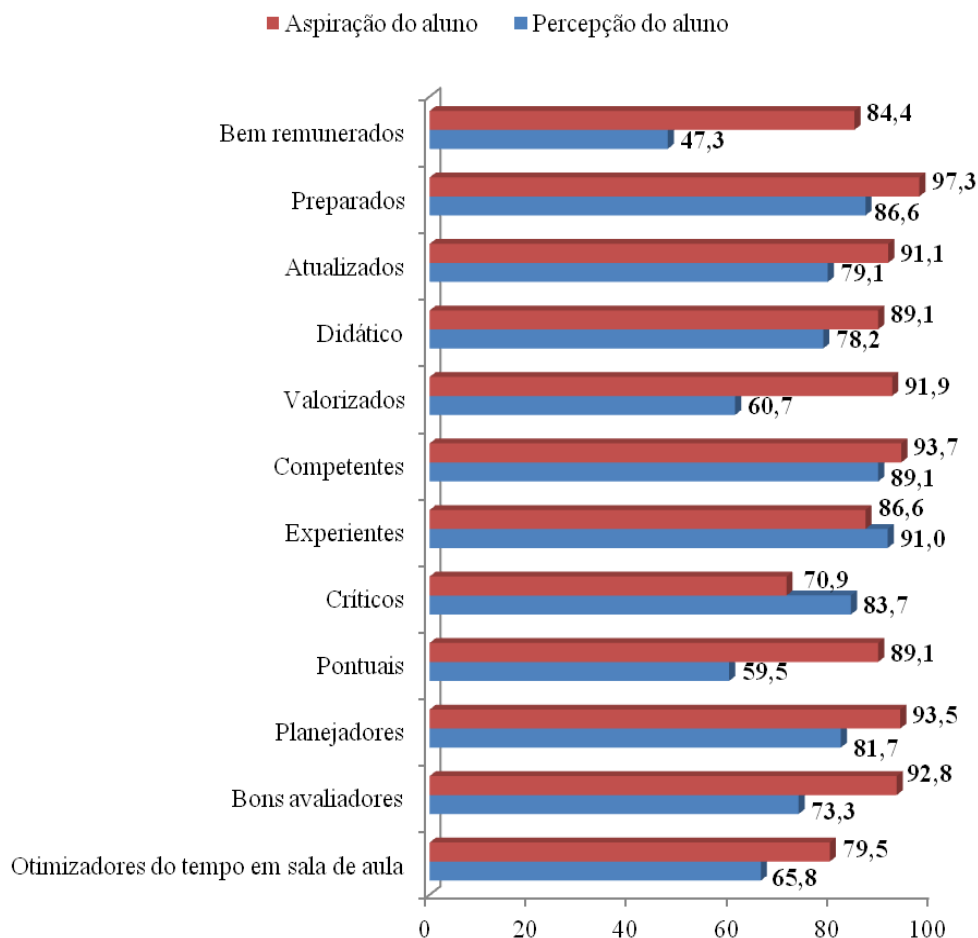


Gráfico 3. Gráfico das distribuições das percepções dos alunos acerca das características profissionais dos professores e de como os alunos gostariam que fossem.

As três características profissionais que os alunos mais desejavam no professor ideal, está no que diz respeito ao preparo para a docência, a competência para com o ensino, e que fossem bons planejadores das aulas a serem dadas (97,3%, 93,7% e 93,5%, respectivamente).

Estes resultados revelam que os alunos da investigação aspiram professores com competências adquiridas, preparo e experiência, os quais demonstram um relevante interesse por professores que tenham algum tempo na profissão, bem como, uma valorização maior em termos salariais e habilidades adquiridas para desempenhar bem sua função, como por exemplo: planejar sua aula, ser pontual, ser crítico, atualizado e ter didática.

4.3 – Discussão Final

Com o objetivo de investigar as percepções dos estudantes do Ensino Médio a respeito de seus professores e os professores que eles gostariam de ter, em relação aos três aspectos,

correlacionados, entre as características pessoais e de personalidade, o relacionamento entre eles e seus aspectos profissionais, foi possível perceber algumas convergências e divergências com os estudiosos/teóricos estudados nesta dissertação/investigação, que principalmente buscaram caracterizar o professor real e o ideal.

Na presente pesquisa não se teve a pretensão de traçar um perfil de professores e nem tampouco de professores ideais, haja vista que idealizações são artificiais, mas, por meio das estratégias utilizadas foi possível obter uma percepção mais geral desta, emoldurada por meio de um questionário.

As convergências eram esperadas, na medida em que os itens do questionário da presente investigação foram elaborados a partir dos resultados e conclusões de estudos anteriores sobre o tema.

A discussão aqui tratada se perpassará através dos estudos emoldurados pelos teóricos aqui trabalhados nesta dissertação, bem como, utilizaremos os Referenciais para o Exame Nacional de Egresso na Carreira Docente, que visa medir os conhecimentos dos que querem se dedicar ao Magistério, proposto pelo Ministério da Educação³ (MEC, 2010), “que compilou pesquisas de padrões docentes em sete países (Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados Unidos e Inglaterra) e chegou a uma lista com 20 características do perfil do professor ideal”. Esta listagem estará aqui distribuídas e correlacionadas às questões levantadas nas respostas dos alunos investigados. O intuito maior deste feito, é verificarmos o quanto os professores averiguados pelos seus alunos, estão em concordância com as características do professor ideal proposto pelo MEC.

Assim sendo, na percepção dos alunos do Ensino Médio da escola investigada, os participantes deste estudo, quando questionados sobre as características pessoais e de personalidade de seus professores, afirmaram que estes, são cuidadosos da aparência e esta é uma característica que eles consideraram importante para um professor ideal. Parece que na escola pesquisada, os alunos valorizam esta característica em seus professores e que seus professores de maneira geral tem atendido a estas expectativas. Tal característica foi tão valorizada nesta pesquisa, que os alunos chegaram até a questionar se no processo seletivo que ocorre para que algum candidato se tornar um professor este item é valorado. O fato de se tratar de alunos adolescentes, numa época em que a mídia valoriza tanto a aparência física, talvez possa justificar tais resultados alcançados.

³ No anexo 03 encontra-se o documento supracitado, anexado de forma integral, a fim de esclarecimentos mais sistemáticos acerca do perfil do docente ideal proposto pelo Ministério da Educação Brasileira.

Boa parte dos estudantes investigados, também perceberam que seus professores são impacientes e consideraram que um professor para ser ideal não seja impaciente. É bem verdade que nos estudos de Weinstein (1989) “a característica paciência está entre as que tiveram maior pontuação para ser um professor ideal”. No presente estudo ao detalhar suas percepções sobre esta característica, os alunos relataram situações corriqueiras, na qual os professores, por vezes, em suas aulas perdem a paciência e o equilíbrio ao terem que lidar com algumas situações do cotidiano escolar.

Os alunos participantes desta pesquisa opinaram por acharem que seus professores são equilibrados emocionalmente, e nas percepções de vários teóricos e estudiosos do assunto levantado, todos eles concordam que um professor ideal deva ter esta característica. Acerca deste item, lembremos que o educador Paulo Freire (2001) já afirmava que “o aspecto emocional é um elemento fundamental para o equilíbrio no mundo”. Ele reconhece, inclusive, que o sentimento da “justa raiva”, quando vinculada à raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, possuem um papel altamente formador, o que não pode acontecer é o desequilíbrio emocional, quando a raiva perde os limites que a confirmam e corre risco de se alongar em odiosidade. Este fator referente à “odiosidade” não se aplica aos educadores analisados por seus discentes.

Na percepção dos alunos, seus professores são disciplinados e consideraram esta característica como importante para um professor ideal. Esta disciplina inclusive se aplica em suas salas de aula, o que fortalece o perfil ideal de educador proposto pelo MEC (2010) que afirma que “um bom professor estabelece e mantém normas de convivência em sala de aula, de modo que os alunos aprendam a ter responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos colegas”. Esta aplicabilidade, também se perfaz na conduta séria e compromissada dos professores avaliados.

Os alunos perceberam também que seus professores são motivados e consideram essa característica como importante para um professor ideal. Interessante que Jesus (2004) diverge desse pensamento elencado pelos alunos, pois afirma que “em torno das perspectivas da atividade docente, existe um desconforto, que impute na ‘crise de motivações’ da atualidade”, justificada por muitas pessoas exercerem a docência sem formação específica e preparo profissional. Porém, na presente pesquisa, ao detalhar ainda mais essas percepções, os alunos trouxeram que os seus professores, bem como um professor ideal, deveriam se preocupar em motivar-se e motivar o aluno no sentido de incentivar o crescimento deles.

Também na percepção dos alunos os seus professores não são maldosos, e eles discordaram que essa característica seja considerada para que um professor possa ser ideal. Este item faz-nos lembrar as sábias palavras freireanas de que “por mais que nos desagrade uma pessoa, não podemos menosprezá-la, tratando-a com desdém, destratando-a, minimizando-a do alto de uma falsa superioridade” (Freire, 2001). Esta lição aqui é aplicada, quando os estudantes afirmam que seus professores não os tratam com malícia ou raivosidade, afinal, um docente ideal é desarmado do sentimento maldoso.

Em suas percepções, os alunos trouxeram que seus professores não são desorganizados e discordaram que um professor para ser ideal seja desorganizado, pois um bom educador preza por organização no que diz respeito a sua metodologia de ensino, materiais pedagógicos e planejamento escolar, que orientam de forma precisa e sistemática o trabalho em seu espaço escolar. Séron (1999) vem a intensificar o já citado, afirmando que “a docência deve cumprir uma série de requisitos, entre eles a organização para o exercício eficaz de suas funções”. Percebemos então que na presente pesquisa, nesta percepção, os alunos trazem seu desejo de que professores tenham posturas profissionais que, para serem alcançadas, é necessário que tenham organização.

Nas percepções dos alunos, estes discordam que seus professores sejam sem criatividade e concordam que um professor para ser ideal seja criativo, afinal, conforme pesquisas recentes, a característica ‘criatividade’ está entre as mais significativas dentre as que um professor ideal precisaria ter. Outrossim, na presente pesquisa, percebe-se que os alunos trouxeram a criatividade não como uma característica do professor e sim no modo que este tem de se relacionar com o aluno, por exemplo, o professor que é amigo dos alunos, a amizade é vista pelos educandos como uma solução criativa para que outros aspectos fluam e para que os professores tenham o respeito dos discentes. Não esqueçamos que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; fortalecidos na afirmativa que “a existência de objetos e conteúdos a serem ensinados e aprendidos envolve o uso de métodos, de técnicas e de materiais o que implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias e ideais” (FREIRE, 2001).

Os alunos perceberam também que seus professores não são descansados, além de concordarem que um professor para ser ideal esteja descansado. Na presente investigação o cansaço dos professores fica evidente na percepção dos alunos devido à carga horária excessiva que estes precisam cumprir, fazendo com que no período noturno estes estejam

mais cansados. O que influencia na relação professor-aluno, que origina, na percepção dos alunos, uma diferença de tratamento entre os alunos do turno diurno e o aluno do turno noturno.

A afirmativa de FREIRE (2000) de que “um professor deve possuir uma qualidade essencial, que é a segurança em si mesma”, pode ser validada através da percepção vista pelos estudantes assistidos nesta investigação, afinal, os alunos concordaram que seus professores são seguros diante dos percalços impostos na sala de aula, bem como, da metodologia por eles trabalhados, assegurando que um professor ideal deve ter segurança naquilo que se propõe a executar. Rios (1997) atesta que “a segurança dos profissionais docentes se perfaz na apropriação e domínio dos conteúdos que o profissional precisa ter para desempenhar o seu papel”. Esta segurança é vista e validada pelos alunos ora investigados.

Os mesmos discordaram que seus educadores fossem egoístas, concordando que um bom professor não deve ter este sentimento pífio em sua comunidade escolar. Neste aspecto, referendamos a afirmativa de Libâneo (1998) de que “cabe aos professores desenvolver-se profissionalmente numa perspectiva de trabalho coletivo, ainda que, individualmente, cada profissional seja responsável por suas ações”. Esta afirmativa é intensificada quando o MEC (2010) atribui ao perfil de docente ideal, que este “deve trabalhar em equipe com os demais profissionais para tomar decisões em relação à construção e/ou implementação do currículo e de outras políticas escolares”.

No que diz respeito o relacionamento dos professores com os alunos, segundo as percepções dos alunos os seus professores não são mal-humorados, o que solidifica este item como um perfil ideal do profissional em educação, pois o senso de humor ajuda na resolução dos problemas do cotidiano escolar, bem como, ajuda a lidar com os problemas pessoais que possam surgir.

Nas percepções dos educandos seus professores são colaboradores e estes discordam que um professor ideal não seja colaborador. Com base nisto, o MEC (2010) enfatiza que no perfil do docente ideal, este, “deve primar pelo regime de colaboração sendo capaz de selecionar recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos”. Enfatizamos que na presente pesquisa, o aspecto de auxiliar os estudantes em regime de colaboração e ajuda, são percebidos pelos alunos como características de alguns de seus professores e de que eles os ajudam na vida escolar e pessoal. Entra aqui o item relacionado ao fator ‘professor amigo’, neste item, as percepções dos alunos, é que os seus professores são amigáveis e estes concordaram que professores

ideais também sejam amigáveis. Fica evidente que para os alunos alguns de seus professores sabem unir de maneira eficaz a responsabilidade profissional com a amizade no momento de ministrar suas aulas, obtendo a confiança de seus alunos. Existe um desejo expresso pelos alunos de que professores ideais sejam amigos e saibam ser rígidos e amigáveis ao mesmo tempo, e na visão deles o professor ideal é aquele que tem um relacionamento próximo e amigável com os alunos. Além disso, a amizade é apontada pelos discentes como uma solução criativa para amenizar os problemas pessoais dos professores, pois por meio dela, se poderia dividir os problemas com os estudantes, o que é diferente de descarregar.

Os alunos perceberam que seus educadores são compreensivos e concordaram também que um professor ideal deva ter essa característica, afinal, o atributo de ser compreensivo está entre aqueles que o professor deve ter. Na presente pesquisa, fica claro que os alunos podem contar com a compreensão de alguns de seus professores, permitindo até que se estabeleça relação de trocas de compreensão entre eles. Aqui, ressaltamos de forma remanescente de que conforme Veiga e Araújo (1998), “o trabalho dos professores está ligado diretamente às virtudes de benevolência, tolerância, abnegação, compreensão... frutos herdados de uma histórica herança da origem religiosa por ela alicerçada”.

Os alunos concordaram também que seus professores são flexíveis, demonstrando que o verdadeiro professor seja flexível. Perrenoud (2001), atenta que “um bom profissional em educação, deve ser capaz de construir estratégias flexíveis em função dos seus objetivos gerais intrínsecos em sua sala de aula”. Quanto a Miguel Arroyo (2007), este, afirma que “a flexibilidade está a serviço dos processos de construção do conhecimento”. Fica claro e evidente neste aspecto, que os alunos concordam em menos rigidez no espaço escolar e maior criatividade no que diz respeito a aulas diferenciadas.

Nas percepções dos alunos seus professores não são injustos e estes discordam que um professor ideal seja injusto, justificando que um bom professor é aquele que não faz diferença entre os alunos. Para que a justiça se torne eficaz no espaço escolar, basta utilizarmos o falar de Paulo Freire (2001), na afirmativa de que “a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, é a melhor maneira de desrespeitá-lo”. Está aí, o verdadeiro sentimento de justiça a ser aplicada no espaço escolar.

Os alunos perceberam também que seus professores são capazes de controlar a sala de aula e discordaram que professores ideais sejam incapazes de controlar a sala de aula. Perrenoud (1993) afirma que “o profissional em educação diariamente é confrontado com problemas complexos, mas que deve possuir meios para avaliar a situação, bem como, para

construir ou escolher a melhor solução para resolvê-los”. Aqui fica evidente que conforme os alunos investigados, seus professores sabem lidar/ ministrar sua sala de aula e coordenar seus respectivos grupos de alunos.

Na visão dos alunos, os seus professores não são desrespeitosos e eles discordaram que professores para serem ideais sejam desrespeitosos. O MEC (2010) estabelece que um professor ideal “deva favorecer um clima favorável para a aprendizagem, baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo”. É bem verdade que a característica de respeitar o ponto de vista dos alunos está entre as várias em que figura do professor ideal possa integrar. Percebe-se aqui, que se torna complicado suportar os docentes, quando estes, não respeitam a opinião dos alunos.

Os alunos perceberam também que seus professores são interessados na aprendizagem dos mesmos, e concordaram que professores ideais devam ser interessados nos alunos. Este item se apropria do que Contreras (2002) diz, ao afirmar que “o professor deve estar comprometido com o desenvolvimento dos alunos”, o que é uma constante, haja vista que um bom professor, principalmente do curso Ensino Médio, deve ser muito interessado no progresso dos seus estudantes. Esta característica se encaixa na do perfil reconhecida pelo MEC (2010), onde o ministério atesta que “o professor ideal conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem, e como esses fatores afetam sua aprendizagem”, além do que, o professor ideal tende a manifestar altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos. Além disso, conforme atesta Miguel Arroyo (2007), “reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e as educandas, pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador”.

Na percepção dos estudantes, estes, concordaram totalmente/concordaram que seus professores fossem autoritários, discordando que falta de autoritarismo produz um bom educador. Porém, esta opinião diverge da opinião de Snyders (1993), pois segundo ele, “a relação de interação entre o professor-aluno deve superar o autoritarismo”. É justo enaltecer que embora os alunos concordam que seus professores são autoritários, os mesmos discordaram que seus educadores fossem punidores, trazendo a tona de que um professor ideal deve não punir em sala de aula.

Além disso, discordaram veementemente que seus docentes fossem antipáticos, concordando em contrapartida que a simpatia é um dos atributos que fortalecem o perfil do professor ideal. Aqui, os alunos percebem que seus professores, de forma simpática e didática,

“demonstram valores, atitudes e comportamentos positivos e promovem o desenvolvimento deles pelos alunos, atitudes estas que validam o perfil ideal do bom professor” (MEC, 2010).

E no que diz respeito à percepção dos alunos na escala de relacionamento, estes, percebem que seus professores não são integrados com os seus pais/familiares, concordando que um educador ideal deve se integrar com os pais de seus educandos. Para este fim, o resultado diverge do proposto pelo perfil ideal do professor fundamentado pelo MEC (2010) que afirma que um docente ideal “deve comunicar-se efetivamente com os pais de seus alunos, atualizando-os e buscando estimular o seu comprometimento com o processo de ensino aprendizagem”.

Em relação aos aspectos profissionais, os alunos participantes desta pesquisa, dividiram opiniões a respeito da remuneração dos seus professores. Alguns concordaram que os docentes são mal-remunerados e outros discordaram. Este dado levantado e afirmado pelos educandos, divergem, - de maneira generalizada -, da opinião de Esteve (1999), que tende a afirmar que “estudos sobre a situação dos professores apontam para um crescente mal-estar, ocasionado pela pouca valorização profissional”, que é traduzida por salários baixos, desvalorização social, entre outros aspectos, que vão de encontro às expectativas dos docentes. Na percepção dos estudantes questionados, estes, foram unânimes em afirmar que um bom salário está entre as características que perfazem a valorização do bom educador. Porém, os mesmos consideram que o baixo salário não deve ser uma justificativa para que o professor não se dedique à profissão, pois esta foi sua escolha, não sendo justificado condutas não plausíveis para com sua prática, fundamentados por um ‘discurso salarial’ que não compete ao saber pedagógico do discente, e como tal, não pode - o educando -, ser prejudicado por tais afirmativas.

Os alunos discordaram que seus educadores são impontuais e concordaram que professores ideais devem ser pontuais. Aqui, percebe-se nas percepções deste item, que não existe uma igualdade em relação à tolerância dos atrasos, há uma compreensão por parte de todos quando o atraso é do professor, mas não no caso do atraso do aluno.

Nas percepções dos alunos seus professores são experientes e eles discordam que professores ideais sejam inexperientes. Fica claro aqui que os professores daquela unidade escolar, que praticamente todos eles possuem formação acadêmica, ou seja, foram preparados formalmente em uma instituição específica, os quais adquiriram conhecimentos pedagógicos, disciplinares e práticas de ensino eficazes, fatores estes, que Marcelo Garcia (1992) afirma como “necessário para a formação e experiência preparatórias para a efetividade do saber

docente”. Ressaltamos também que na visão dos estudantes questionados, a experiência e o conhecimento da matéria ministrada pelo docente em sala de aula, é um dos aspectos considerados importantes para um bom professor, logo, e com base nesta afirmativa, o MEC (2010) enfatiza que no perfil do docente ideal, “ele deve dominar o currículo ou as diretrizes curriculares das disciplinas que leciona”.

Na visão dos alunos seus professores planejam seu trabalho escolar e para eles um professor ideal deve primar por esta característica. Estas percepções dos alunos condizem com afirmações do MEC (2010) sobre o perfil do docente ideal, pois estes, “devem organizar sistematicamente os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, os momentos de desenvolvimento dos alunos e seu nível de aprendizagem”.

Os alunos perceberam também que seus professores são atualizados e discordaram que professores ideais sejam desatualizados. No estudo de Perrenoud (2001), tende a afirmar que “aos profissionais em educação, estes, devem ser capazes de inovar, construir estratégias flexíveis em função de objetivos gerais”. Assim, em suas percepções, os estudantes gostam que seus professores tragam novidades, como o que é veiculado nos jornais na atualidade, considerando que isso seja condição para um professor ser ideal: que fuja do tradicional e tragam inovações e atualizações para o seu espaço escolar. O professor ideal segundo o MEC (2010) “busca aprimorar seu trabalho constantemente a partir de diversas práticas”, tais como: a reflexão sistemática de sua atuação, a auto-avaliação em relação ao progresso dos alunos, as descobertas de pesquisas recentes sobre sua área de atuação, e as recomendações de supervisores, tutores e colegas, além do que, ele possa estar constantemente atualizado sobre as responsabilidades de sua profissão, incluindo aquelas relativas à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos, bem como, seja conhecedor do sistema educacional e as políticas vigentes.

Nas percepções dos alunos seus professores são críticos e eles discordam que professores ideais sejam não-críticos. O fator criticidade é uma constante nos estudos acerca da idealização do profissional docente, afinal, segundo Medina e Dominguez (*apud* Marcelo Garcia, 1992), estes, consideram que “os professores devem ser críticos e reflexivos, produzindo um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa os alunos e consiga um pensamento-ação inovador”. Este aspecto é visto e validado pelos alunos quando referenciados a seus professores, uma vez que na visão dos alunos, seus professores possuem uma postura crítica e reflexiva, contribuindo para o favorecimento e o desenvolvimento da coletividade no espaço escolar. Além disso, segundo o MEC (2010), o professor ideal deve “utilizar métodos e procedimentos que promovam o desenvolvimento do pensamento e da

busca independente do conhecimento”. Esta afirmativa se atrela às respondidas pelos discentes.

Nas percepções dos alunos, seus professores não são incompetentes e concordaram que professores ideais sejam competentes. É uma verdade já estabelecida que, para serem eficazes, os professores devem possuir competência no conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo pedagógico, ou seja, o professor significativo, entre outras características, é aquele que é capacitado com perfil de competência didática. Aqui, alertamos para a afirmativa de Libâneo (2001) de que “o que torna alguém um professor, ou uma professora, encontra-se relacionados também aos seus conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício desta profissão”. Fica evidente também que, segundo algumas respostas apontadas pelos estudantes investigados, existem professores que não tenham adquirido algumas competências e habilidades necessárias à profissão e estes, consideram a importância e necessidade dos professores adquirí-las. Perrenoud (2001) vai mais além e diz que “um professor competente é aquele que sabe inovar e resolver com sucesso as situações da prática”. Rios (1997) afirma que “na função de educar é imprescindível que o profissional seja competente, o que requer implicação técnica e política”.

Nas percepções dos alunos os seus professores não são sem didática e eles discordam que um professor ideal deva ser sem didática. Estas percepções dos alunos parecem vir ao encontro do perfil do docente ideal proposto pelo MEC (2010), pois o Ministério atesta que um bom educador “deve dominar a didática das disciplinas que ensina, incluindo diversas estratégias e atividades de ensino”. O que valida a percepção sobre a didática do professor visto pelo aluno, dentre elas, a de explicitar bem a matéria/conteúdo proposto, aplicando estratégias de ensino desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e com os diferentes níveis de aprendizado dos alunos. Ademais, segundo Miguel Arroyo (2007) “a didática mais eficaz, está em nos aproximarmos dos educandos, nos sensibilizarmos para com eles”, como forma de captar em que processos eles se formam, bem como, eles aprendem a fazer suas escolhas no emaranhamento moral e imoral de suas existências.

Pode-se observar que os alunos revelam suas expectativas em relação às características que envolvem um educador bem preparado, concordando que seus professores possuem este atributo, e, afirmando que ele é um dos itens necessários para um professor ideal. Nesta assertiva, lembremos de que segundo Ferreira (1988), “‘profissão’ é uma atividade ou ocupação especializada, e que supõe um determinado preparo”. Logo, na percepção dos

estudantes entrevistados, estes, perceberam que seus educadores estão conectados a esta afirmação supracitada e que condizem com afirmações do MEC (2010), pois cabe ao professor ideal “dominar os conteúdos curriculares das disciplinas que lecionam, o que inclui a compreensão de seus princípios e de seus conceitos”.

Também concordaram totalmente/concordaram que seus professores são bons avaliadores, que sintetiza e valida que este item é de importância ímpar para a aplicabilidade de um perfil de educador ideal. Neste contexto, atentamos para o perfil do docente ideal, reconhecida pelo MEC (2010) onde o Ministério aposta na formação de bons avaliadores, “capazes de selecionar estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem, a disciplina que ensina e o currículo, permitindo com que todos os alunos demonstrem o que aprenderam”. Cabe também ao professor avaliar e monitorar o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes.

Ainda no que se refere às características profissionais de seus professores, os alunos perceberam e concordaram que seus educadores otimizam o tempo quando estão em sala de aula, característica esta, necessária para o perfil ideal de um bom professor que é validada pelo MEC (2010) como uma característica precisa, afinal, “um docente ideal sabe otimizar o tempo disponível para o ensino, garantindo o máximo de aprendizagem de cada aluno durante toda a duração da aula”. Atentamos que de acordo com Arroyo (2007) “o tempo escolar não apenas contribui para a aprendizagem da cultura do tempo, mas é condição para o ensinar e o aprender”. Esta afirmativa se concretiza no atesto dado pelos estudantes investigados.

E por fim, os alunos concordaram totalmente/concordaram que seus professores são valorizados, além de concordarem que um professor para ser ideal seja valorizado socialmente. Esta opinião diverge da opinião do já citado J. M. Esteve (1999), uma vez que, reafirmamos a opinião dele, ao afirmar veementemente que “os estudos sobre a atual situação dos professores apontam para um crescente mal-estar, ocasionado pela pouca valorização profissional, que é traduzida na desvalorização social”. Burbules e Densmore (1992) acentua o citado ao afirmar que “na realidade dos professores brasileiros, estes, encontram-se num baixo prestígio social”.

Destarte, nas percepções destacadas pelos estudantes acerca de seus professores, o que fica é certeza de que estes padrões elencados pela investigação, tendem a ressaltar a importância da valorização da identidade do professor real e ideal, afinal, são eles que conduzem e mediam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos diariamente e devem

receber toda a atenção se, de fato, pretende buscar um ensino que forme alunos com plena cidadania e igualdade de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo foi possível concluir que, em relação aos aspectos que foram investigados nas percepções dos alunos do Ensino Médio a respeito de seus professores reais e professores ideais, várias características foram consideradas por estes estudantes, mas, de maneira geral, pode-se concluir que nas percepções iniciais e gerais dos discentes, nas quais deveriam revelar os aspectos positivos e negativos dos professores, o resultado em sua totalidade foi positivo, como expresso pela maioria das respostas.

Conforme investigado, a articulação dos cenários educativos sugere que os alunos enxergam a figura do professor como digna de confiança e dotada de saberes relevantes, mas, também veem seus professores como não suficientemente capazes de lhes mostrar em que real medida os saberes trabalhados relacionam-se à vida. Vida neste caso, referente não apenas à preparação para o mundo do trabalho, mas, sobretudo, a perspectivas existenciais sem as quais viver não faz sentido.

Contudo, para resolvê-la, para superá-la, os dados comprovam que os professores precisam convencer-se de que os alunos não esperam apenas instrutores com parafernália de *data-show*, vídeos, conexões na internet, etc. Em poucas palavras, parece-nos compreender que os alunos querem adultos que não somente instruam, mas também eduquem; adultos que não apenas lhes apresentem o mundo, mas também lhes mostrem como caminhar nele. Quando isso não acontece, o aluno tende a tecer (pre)conceitos a cerca dos mesmos e formular imagens diante da realidade que lhe cerca, afinal, ser professor é muito mais profissional de prática do que de discursos “[...] somos o que produzimos. Nosso fazer é nosso espelho”. (ARROYO, 2008, p. 152).

Na presente investigação, foi possível concluir que em relação aos aspectos que foram investigados e discutidos, a idealização do profissional docente se perfaz por um caminho que na visão dos dados obtidos, o “professor” deve ser uma pessoa feliz, de bem com a vida, bem humorada, que saiba suportar os percalços oriundos dos seus alunos, falando, corrigindo, deixando que seu aspecto sentimental possa fluir em alguns momentos, sabendo equilibrar o racional com o sentimental. Este educador deve/deveria saber motivar o aluno, se interessar e ter mais vontade de lecionar, “sair da rotina”, produzindo aulas diferenciadas, enfim, mostrando possuir o aspecto de incentivador para com o crescimento dos alunos, sabendo ser rigoroso e amigável ao mesmo tempo. Ou seja, conforme a investigação, para ser um

professor ideal, bastaria apenas o professor levar em conta o seu aspecto humano, mediado por fatores como educação, compromisso e humildade.

A partir de então, no âmbito das pesquisas sobre temário exposto, parece-nos que a imagem mais emblemática em torno do professor visto como ideal, está naquele que é capaz de compreender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2001, p. 25); que ensinar exige alegria e esperança e que aprender é uma atividade criadora que envolve risco – o risco de aprender a decidir e de arcar com as consequências de nossas decisões; risco de aceitar que aprender envolve construir, destruir e reconstruir o caminho até então percorrido. O diálogo proposto por esta investigação, permite-nos compreender que os professores não estão sabendo estimular os alunos a acreditarem na possibilidade de sonharem seus próprios sonhos; muitas vezes negam a eles este direito e em contrapartida, eles tendem a formular imagens negativas a cerca do docente, bem como da escola a qual faz parte, neste caso, compreende-se que “a escola também precisa reaprender a transmitir a confiança em sua época, a confiar no presente para explicar o passado e para especular sobre o futuro” (SNYDERS, 1993).

O enfoque teórico proposto por esta investigação nos possibilitou reafirmar que o professor emerge como o principal ator responsável pelos caminhos que os alunos seguem; que as experiências e expectativas de cada aluno são fundamentais para a apropriação de conhecimento e para uma maior compreensão e coerência de sua visão de mundo; que os erros devem ser considerados como pontos de partida para orientar novas possibilidades de leitura de mundo; que a valorização da auto-estima dos alunos incentiva o uso de seu potencial criativo. Se levar estas considerações ao patamar da sala de aula, o professor tenderá a contribuir para que de fato a sua imagem esteja associada à igualdade de expressão, ação e transformação.

É justo enfatizarmos também que para muitos outros membros constituintes da sociedade, incluindo profissionais da mídia, membros da sociedade, alunos e, sobretudo professores, a docência é uma atividade bastante complexa, de difícil, mas gratificante exercício. Ela está repleta de desafios e a cada dia traz uma interpelação. O seu caráter interativo e situado imprime-lhe uma dinâmica relacional com os alunos, com os conteúdos, com o saber, com os colegas, com a comunidade, até mesmo com a asfixiante e crescente imposição de executar mais tarefas e de assumir mais responsabilidades perante a sociedade, o que concretiza a afirmativa de que “somos imagens desconstruídas do profissional que queremos e do profissional que a desigualdade social nos impõe” (ARROYO, 2008, p. 80).

É bem verdade que conforme visto e comprovado por esta investigação, a ação dos professores, embora culturalmente determinada pelo ‘aqui’ e ‘agora’, insere-se na história global da humanidade. Além disso, e não obstante, a tendência que os professores manifestam para o individualismo, não podendo estes agir isoladamente, pelo contrário, precisam se interar com os seus alunos, que se bem analisada, é uma inesgotável fonte de desenvolvimento pedagógico.

Assim, percebe-se que a competência de ser professor é algo que dificilmente se ensina, mas que facilmente se aprende, neste caso, insere-se na representatividade imagética que formulamos a cerca do “professor”, a de que corresponde a de um profissional que aceitou desempenhar na sociedade a função de educar, ou seja, que se comprometeu a criar condições para que os outros aprendam a para que se eduquem, ou seja, os professores deveriam estar atentos aos desafios do cotidiano e fazer dele em um contexto de qualificação permanente incutidos em um fazer educativo que prime pelo exemplo a ser seguido, afinal, “somos o que ensinamos, nossa auto-imagem está colada aos conteúdos do nosso magistério” (ARROYO, 2008, p. 71).

Logo, os desafios propostos e as obrigações acadêmicas são justificados pelos professores e legitimados pelos alunos - que passam a reconhecê-los como personalidades necessárias para ajudá-los em sua formação. Agindo assim, o educador passa a ser vivo em classe, porque transmite a vida, a cultura e os saberes vivos da humanidade. O docente deve ter consciência de que exerce o papel de um intelectual e como tal é imaginado pelos discentes como um.

É relevante destacar também que, conforme os dados obtidos, o conhecimento deve ser reconhecido como tradução individual e coletiva que é construída a partir da interação social. Isto implica na valorização do diálogo professor-aluno, materializado através do conteúdo das disciplinas e das suas práticas pedagógicas, onde, o professor assume sua imagem de autoridade competente de educador, atuando como intermediador do processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados até agora alcançados com a construção social do conhecimento imagético no ateliê deste projeto, confirma a “esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 2001, p.80).

Com base nos teóricos estudados, estamos convictos de que o alimento capaz de recolocar o professor no patamar de uma imagem significativamente prazerosa, sociável e

transformadora está na necessidade deles traçarem seus princípios éticos e contribuírem para tornar a vida dos discentes mais plausíveis e humanizadas, cuja elucidação do significado das relações interpessoais seja uma constante e contribua para a formação de uma imagem docente transformadora.

Visto por este ângulo, consideramos este trabalho como um dos pioneiros em nosso país na área das Ciências da Educação sobre o temário proposto, haja vista que, a principal limitação por nós encontradas para fundamentação e estudo do tema, estava na escassez de autores e obras bibliográficas que tratassem da ‘imagem docente’ como patamar primordial, o que ocasionou dificuldades significativas para finalização da investigação ora apreciada. No entanto, ressaltamos que devido a estas limitações encontradas, fortaleceu-nos a necessidade de ampliar o estudo e o propagar com mais veemência, focando um estudo mais abrangente em nosso país e principalmente na nossa região, principalmente pela temática tão importante para o entendimento eficaz da proposição discutida para os que fazem educação com qualidade e responsabilidade, bem como, utilizarmos dele para enaltecer nossa profissão e propagá-la em todas as esferas sociais.

Logo, esperamos que esta investigação acadêmica seja apenas um ponto de partida para análises posteriores relacionadas a este universo, refletindo a necessidade de continuar o estudo através de uma abordagem mais ampla em torno do temário sugerido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. (org.) **Formação Continuada de Professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALVES, R. **Alegria de Ensinar**. São Paulo: Ars Portica, 1994.

APPLE, M. Ensino e Trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 64, fev. 1988, P. 14-23.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. Um guia para a Produção do Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas, 2004.

ARAÚJO, H. Um outra visão sobre o professorado em Portugal, **Colóquio Educação/Sociedade**, 4, , 1993, p. 161-183.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar (orgs). Coletânea de Leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827. Pelotas, RS: Seiva, 2005.

ARROYO, M. G. . **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997.

_____. **Análise de Conteúdo**. Rio de janeiro: Edições 70, 1997.

BARROSO, José Liberato. **A Instrução Pública no Brasil**. Pelotas, RS: Seiva, 2005.

BAUMAN, Z. O mal-estar da aceleração: “Identidade”. In: **Vida em Fragmentos: sobre a ética pós-moderna**. Tradução: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 112-115.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963** - Declara feriado escolar o dia do professor. Item I. Art. 87 da Constituição Federal. Brasília, 1963.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília/DF, p. 01, maio 2006. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf > Acesso em: 15 de setembro de 2010.

_____. **Referenciais para o Exame Nacional de Egresso na Carreira Docente** – Documento para consulta pública. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2004.

BURBULES, N. C. e DENSMORE, K. Los limites de la profesionalización de la docencia. **Educación y Sociedad**, Madri, n. 11, p. 6784, 1992.

CAMPANI, A. Reforma curricular na formação inicial de professores na universidade portuguesa pós “Declaração de Bolonha”. In: MORAES, S. E. (Org.). **Currículo e formação docente: Um diálogo interdisciplinar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

CARVALHO, E. A.. Edgar Morin, in: _____. **Coleção Grandes Educadores**. Belo Horizonte, MG: Cedic, 2008. P. 43-56.

CASCAES, J. P. Professor e aluno, como uma orquestra. **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre, RS, ano XLIII, n. 357, p. 10, junho. 2005.

CODO, W. (Org.) **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, L. **Ser Professor: um ofício em risco de extinção?: Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do Século XXI.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, A. C. G. da. **O Professor como Educador.** Salvador, BA: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

COSTA, M. C. C. A leitura das imagens. In: Zilberman, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.) **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009. P. 81-98.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.** 4ª ed. Rev. e Atual. 2ª impressão. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DILLMAN, D. A. **Mail and internet surveys: the tailored design method.** 2ª ed. New York: John Wiley e Sons, 2000.

DIMENSTEIN, G. Educar é ensinar o encanto da possibilidade. **Gestão Escolar: Percepções e Reflexões.** São Paulo, p. 01. Disponível em <http://ensinofernandomota.tempsite.ws/ensinov2/v2/textos/Gestao_escolar.doc>. Acesso em: 28 de agosto de 2010.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, E. **L'évolution pédagogique en France.** Disponível em <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evol_ped_france_1.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

DUTTON, T. **Vozes na Arquitetura Educacional.** Nova Iorque: Bergin & Garvey, 1991.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o Profissionalismo e a proletarização. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n.4, p. 4161, 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

ESTRELA, T. Professores e profissionalidade. In: **O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação**. Porto:Edições colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**. Campinas, vol. 28, nº. 99, p. 335-354, maio/ago, 2007.

FERNANDES, Florestan. A educação numa sociedade tribal. In: PEREIRA & FORACCHI, Marialice M. (orgs.) **Educación e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1964.

FERNANDES, R. Ofício de Professores: o fim e o começo dos paradigmas. In SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário básico da língua portuguesa Folha / Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIRMINO, N. **Dicionário latino-português**. 5. ed. Melhoramentos, [19 —].

FREIRE, Paulo. **A Importância de Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Educación e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. **Educación e Poder**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Educación e Poder**: uma introdução a Pedagogia do Conflito. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILE, P. Como se constrói identidade. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XVI, n. 146, p. 22-27, outubro. 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODE, W.; HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Nacional, 1973.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professores de Amanhã**. Rio de Janeiro: CBPE / INEP / MEC, 1965.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de Português: que língua vamos usar?** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

HAGUETTE, J. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. São Paulo: Vozes, 1987.

HAGUETTE, A. Magistério: bico, vocação ou profissão? **Educação e Sociedade**, nº 38, abr, 1991, p. 109-121.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3. ed. Barcelona: Editorial Grão, 1998.

_____. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JESUS, S. N. de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálisis**, vol. 7, nº 2, p. 192-202, 2004.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAW, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A. e SCHRIEWER, J. (orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: EDUCA, 2000.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Ofício de Professor: história, perspectiva e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, A. O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: Missão (im)possível. **Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da educação**. Junho/2004, nº 03.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 14, nº 2, jul/dez, 1989, p. 31-39.

MADEIRA, M. C e MADEIRA, V. de P. C. Que dizemos, ao falarmos sobre formação? **Revista de Educação AEC**, v30, n. 121, p. 6472, out/dez. 2001.

MARCELO GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 145-168.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

MATRAS, J. **Manual de Pesquisa Social nas Zonas Urbanas**. São Paulo: UNESCO-Pioneira, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 1999.

METZ, Christian. **O Significante Imaginário: psicanálise e cinema**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MITRULIS, E. Ensaios de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 116, p. 217-244, jul., 2002.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente in: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-34.

_____. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

_____. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O professor Pesquisador e Reflexivo. **Entrevista. Set/ 2001**. Disponível em http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acesso em: 11 de agosto de 2010.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto editora, 1999.

NUNES, R. (editor). Jean Piaget: O biólogo que pôs a aprendizagem no microscópio in **Nova Escola – Grandes Pensadores**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Editora Abril, 2009.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: Leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

_____. Dados atuais da situação docente no mundo. **Reportagem**. Out./ 2011. Disponível em < <http://www.un.org/es/>> Acesso em: 15 de outubro de 2011.

PERES-DOS-SANTOS, L. F. B.; LAROS, J. A. Avaliação da prática pedagógica do professor de ensino médio. **Estudos em avaliação educacional**, v. 18, n. 36, jan/abr., 2007.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L; ALTET, M. e CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Bruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Dez novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PHELAN, T. W.; SCHONOUR, S. J. **1-2-3 Mágica para professores**: disciplina efetiva em sala de aula. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

PAPI, S. de O. G. **Professores**: Formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

PIMENTA, S. G. (Coord.) Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PORTO, M. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ROJAS, A. K. (Ed.). Entrevista: José Pacheco – o professor ensina da maneira como aprende. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 23-26.

ROLDÃO, M. C. **Os professores e a gestão do currículo**: perspectivas e práticas em análise. Porto: Editora Porto, 1999.

ROSA, J. G..**Grande Sertão: Veredas**. 3ª edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

SÁ, A. L. de. **Ética profissional**. São Paulo: Atlas, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Ed., 1995.

SANTOS, E. P. dos. **Professoras em tempos de mudanças**: trabalho docente na rede pública de educação do estado de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2003 (Dissertação de mestrado)

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SÉRON, A. G. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 31-65.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. C P. **A Paixão de Formar**: da psicanálise à educação. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEODORO, A. **A carreira docente**: formação, avaliação, progressão. Lisboa: Texto Editora, 1994.

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na área de informática em educação, *in* **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Gráfica central da Unicamp, 1994.

VASCONCELOS, C. Um aula show depende do(a) professor(a) e aluno(a) – Entrevista. **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre, ano XLIII, n. 361, p.12-13. outubro/ 2005.

VEIGA, I. P. A. e ARAÚJO, J. C. S. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 153-176.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 75-98.

VYGOTSKY, L.. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEINSTEIN, C. Teacher educational student's perceptions of teaching. **Journal of Teacher Educational**, v. 40, n. 2, 1983. p. 3-60

XAVIER, Ismael. **O Discurso Cinematográfico**: a opacidade e a transparência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FILMOGRAFIA

BENDER, L.; ELBERT, E.; TENNANT, A. **Anna e o Rei**. [Filme-vídeo]. Produção de Lawrence Bender e Ed Elbert, direção de Andy Tennant. EUA, 1999. DVD, 147 min. . color. Son.

BENJO, C.; CANTET, L.; SCOTTA, C. **Entre os Muros da Escola**. [Filme-vídeo]. Produção de Caroline Benjo e Carola Scotta , direção de laurente Cantet. França, 2008. DVD, 128 min. Color. son.

CLAVELL, J.; SLOAN, J. R. **Ao Mestre com Carinho**. [Filme-vídeo]. Produção de John R. Sloan, direção de James Clavell. EUA, Columbia Pictures, 1967. DVD, 105 min. Color. son.

COHN, A.; SALLES, W.; COHN, A.; TONNERRE, C. **Central do Brasil**. [Filme-vídeo]. Produção de Arthur Cohn e Martine de Clermont-Tonnerre, direção de Walter Salles. Brasil, Videofilmes, 1998. DVD, 112 min. Color. son.

DEAR, W.; MILLIKEN, R. **Escola da Vida**. [Filme-vídeo]. Produção de Rosanne Milliken, direção de Willian Dear. EUA, 2005. DVD, 113 min. Color. son.

DEVITO, D.; LAGRANESE, R.; SHAMBERG, M.; SHER, S. **Escritores da Liberdade**. [Filme-vídeo]. . Produção de Danny DeVito, Michael Shamberg, Stacey Sher, direção de Richard LaGravenese. EUA, Paramount Pictures / MTV Films / Jersey Films, 2007. DVD, 123 min. color. son.

FARIAS, M. **Verônica**. [Filme-vídeo]. Produção de Silvia Fraiha, direção de Maurício Farias. Brasil, Fraiha Produções, 2008. DVD, 109 min. Color. son.

GOLDSMITH-THOMAS, E.; NEWELL, M. **O Sorriso de Mona Lisa**. [Filme-vídeo]. Produção de Elaine Goldsmith-Thomas, direção de Nike Newell. EUA, 2000. DVD, 115 min. Color. son.

GRAZER, B.; SHADYAC, T.; SIMMONS, R. **O Professor Alopado**. [Filme-vídeo]. Produção de Brian Grazer e Russel Simmons, direção de Tom Shadyac. EUA, Imagine Entertainment/Universal, 1996. DVD, 95 min. Color. son.

HAFT, S.; WEIR, P.; WITT, P. J.; THOMAS, T. **Sociedade dos Poetas Mortos**. [Filme-vídeo]. Produção de Steven Haft, Paul Junger Witt e Tony Thomas, direção de Peter Weir. EUA, Touchstone Home Entertainment, 1989. DVD, 129 min. Color. son.

HAINES, R. **O Triunfo**. [Filme-vídeo]. Produção de Alberta Film, direção de Randa Haines. EUA / Canadá, Califórnia Filme. DVD, 91 min. Color. son.

HOFFMAN, M.. **Clube do Imperador**. [Filme-vídeo]. Produção de Beacon Communication , direção de Michael Hoffman. EUA, Europa Filmes, 2002. DVD, 104 min. Color. son.

KASDAN, J.; MILLER, J. **Professora sem Classe**. [Filme-vídeo]. Produção de Jimmy Miller, direção de Jake Kasdan. EUA, Columbia Pictures, 2011. DVD, 92 min. Color. son.

KONRAD, K.; WILLIAMSON. K. **Tentação Fatal**. [Filme-vídeo]. Produção de Kathy Konrad, direção de Kevin Williamson. EUA, Interscope Communications / Miramax Films, 1999. DVD, 96 min. Color. son.

LINKLATER, R.; RUDIN, S,. **Escola do Rock**. [Filme-vídeo]. Produção de Scott Rudin, direção de Richard Linklater. EUA, : Paramount Pictures / UIP, 2003. DVD, 108 min. Color. son.

MICHAELS, L.; WATERS, M.S. **Meninas Malvadas**. [Filme-vídeo]. Produção de Lorne Michaels, direção de Mark S. Waters. EUA, Paramount Pictures, 2004. DVD, 97 min. Color, son.

YIMOU, Z.; YU, Z. **Nenhum a Menos**. [Filme-vídeo]. Produção de Zhao Yu, direção de Zhang Yimou. China, 1999. DVD, 116 min. Color. son.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Anuência com a devida autorização da gestora da ‘escola campo de estudo’ autorizando de forma livre e esclarecida a efetivação da pesquisa naquele ambiente escolar.



UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

CARTA DE ANUÊNCIA

Recife, 03 de junho de 2011

À Escola Estadual Pe. Antônio Barbosa Júnior
À Gestora Escolar Marta Lúcia de Barros Ramos

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que o mestrando Oberdan da Silva de Andrade, do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT / Portugal, sob a orientação da Professora Dra. Márcia Karina da Silva, desenvolva uma pesquisa para a construção da Dissertação de Mestrado intitulada: **“Realismo, ideologia e (re) construção da identidade docente através das representações imagéticas discentes na rede estadual de ensino da cidade de Jurema / PE”**, com os discentes matriculados nas séries finais do Ensino Médio desta Instituição Pública do Município de Jurema, Estado de Pernambuco / Brasil.

Atenciosamente,

Marcia Karina Silva

Profa. Dra. Márcia Karina da Silva

Professora Orientadora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Portugal

Oberdan da Silva de Andrade

Prof.º Mestrando Oberdan da Silva de Andrade

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a Carta de Anuência acima autorizamos o feito solicitado a partir de 08 de 06 de 2011.

Marta Lúcia de Barros Ramos

Gestora da Escola Estadual Pe. Antônio Barbosa Júnior

ESCOLA Pe. ANTÔNIO BARBOSA JÚNIOR
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
Decreto nº 12.837 - D.O 18-01-88
Cadastro Escolar Insc. E. 482.003
Rua 1ª de Janeiro, s/n
CEP: 55.480-000 - JUREMA - PE

Marta Lúcia de Barros Ramos
Gestora
Mat. 177.636-3 - ATO 2460 - D.O. 11/10/2005

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa nas séries finais do Ensino Médio a fim de validar a investigação ora apresentada.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) aluno (a):

Estamos nos dirigindo a você a fim de solicitar sua colaboração para uma pesquisa que estamos desenvolvendo com o temário: **“Realismo, ideologia e (re) construção da identidade docente através das representações imagéticas discentes na rede estadual de ensino da cidade de Jurema / PE”**. Esta pesquisa está sendo desenvolvida por mim, Oberdan da Silva de Andrade, sob a orientação da Prof^a Dr^a Márcia Karina Silva, com base para minha pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT / Portugal.

Nosso objetivo é compreender as representações dos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Médio da Escola Pe. Antônio Barbosa Júnior, município de Jurema, Estado de Pernambuco / Brasil, sobre a identidade do profissional docente formulada e refletida neste espaço escolar, bem como, o tipo de imagem que o aluno cria do professor ideal. Para tanto, objetivamos investigar e conhecer as suas opiniões sobre seus professores e sobre os professores que você gostaria de ter, sobre suas características, seu relacionamento com eles, e como são como profissionais.

Não se trata de um teste de avaliação, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é que você responda todas as questões com sinceridade.

As suas respostas serão utilizadas apenas para investigação científica, portanto, todas as informações fornecidas serão mantidas no anonimato.

POR FAVOR, AO TERMINAR VERIFIQUE SE NÃO ESQUECEU DE RESPONDER NENHUMA PERGUNTA.

A sua colaboração é de máxima importância para o prosseguimento do nosso estudo. Desde já agradecemos as sua disponibilidade!

Oberdan da Silva de Andrade

Dr^a Márcia Karina Silva

Escola: _____

Curso: _____

Turno em que estuda: _____ **Data:** ____/____/____

Sexo: Masculino () Feminino () **Idade:** _____

Localidade: Zona Urbana () Zona Rural ()

1ª Parte

Esse questionário não tem respostas certas ou erradas. É sobre o que você pensa e sente e é absolutamente subjetivo. Por isso responda de acordo com o que você realmente **PENSA E SENTE**, sem se importar com que os outros possam pensar ou sentir.

Assinale o quadrado que corresponda melhor as **características pessoais e de personalidade** de seus professores. Seus professores são:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Desorganizados				
2. Maldosos				
3. Disciplinados				
4. Descansados				
5. Cuidadosos da aparência				
6. Motivados				
7. Impacientes				
8. Sem criatividade				
9. Seguros				
10. Egoístas				
11. Equilibrados emocionalmente				

Pense no seu **relacionamento** com os seus professores. Seus professores são:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Autoritários				
2. Flexíveis				
3. Amigáveis				
4. Mal-humorados				
5. Punidores				
6. Interessados nos alunos				
7. Injustos				
8. Antipáticos				
9. Colaboradores				
10. Compreensivos				
11. Capazes de controlar a sala de aula				
12. Desrespeitosos				
13. Integrados com os seus pais				

Agora pense nos **aspectos profissionais** de seus professores, sobre os conhecimentos gerais e específicos da disciplina que ministram, sua formação acadêmica e sua atualização. Seus professores são:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Mal remunerados				
2. Preparados				
3. Atualizados				
4. Sem didática				
5. Valorizados				
6. Incompetentes				
7. Experientes				
8. Críticos				
9. Impontuais				
10. Não planejadores				
11. Maus avaliadores				
12. Otimizadores do tempo em sala de aula				

2ª Parte

Assinale o quadrado que corresponda melhor **as características pessoais e de personalidade que você gostaria que seus professores tivessem**. Você gostaria que seus professores fossem:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Descuidados da aparência				
2. Maldosos				
3. Disciplinados				
4. Equilibrados emocionalmente				
5. Desorganizados				
6. Desmotivados				
7. Impacientes				
8. Descansados				
9. Seguros				
10. Unidos				
11. Criativos				

Pense no seu **relacionamento** com os seus professores que você gostaria de ter. Você gostaria que seus professores fossem:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Simpáticos				
2. Flexíveis				

3. Não colaboradores				
4. Incapazes de controlar a sala de aula				
5. Bem-humorados				
6. Punidores				
7. Compreensivos				
8. Desrespeitosos				
9. Injustos				
10. Amigáveis				
11. Autoritários				
12. Preocupados com a aprendizagem dos alunos				
13. Integrados com os pais dos alunos				

Agora pense nos **aspectos profissionais** de seus professores, sobre os conhecimentos gerais e específicos da disciplina que ministram, sua formação acadêmica e sua atualização. Você gostaria que seus professores fossem:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Inexperientes				
2. Pontuais				
3. Desatualizados				
4. Sem didática				
5. Planejadores				
6. Mal remunerados				
7. Valorizados				
8. Preparados				
9. Competentes				
10. Não críticos				
11. Bons avaliadores				
12. Despreocupados com o tempo em sala de aula				

Obrigado por sua participação!

ANEXO

Anexo A - Documento instituído em 2010 pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), onde apresenta o perfil do professor ideal através de 20 características compiladas por pesquisas de padrões docentes de sete países.



Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente
Documento para Consulta Pública

Um dos principais desafios do Brasil é a melhoria da qualidade da educação básica. E se há um consenso atualmente na área de educação, este é o da relevância do papel do professor para esse processo.

Embora as políticas educacionais possam ser, em sua maioria, formuladas no nível do Ministério e das Secretarias de Educação, a forma como essas políticas são implementadas, bem como os seus resultados, são influenciados diretamente pelos agentes que as efetivam nas salas de aula – os professores. São eles que conduzem e mediam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos diariamente, e devem receber toda a atenção se, de fato, pretende-se buscar um ensino que forme alunos com plena cidadania e igualdade de oportunidades.

Garantindo bons professores em cada sala de aula

“A qualidade de um sistema educacional não pode exceder a qualidade de seus professores” – afirmou um gestor educacional sul-coreano em uma entrevista para o relatório da consultoria McKinsey & Company⁴ que buscava analisar as práticas dos países com os melhores sistemas educacionais⁵ e o que eles têm em comum.

Duas das principais conclusões desse relatório indicam que todos esses países conseguem selecionar bem os indivíduos para se tornarem professores e promover seu desenvolvimento para que, de fato, se tornem professores com boas práticas. Ou seja, além de ressaltar a importância da qualidade dos docentes, demonstra o papel decisivo dos governos em garantir que as escolas recebam e mantenham bons professores em seus quadros.

Segundo estudo da OCDE sobre políticas para o magistério⁶, a prioridade geral dos gestores educacionais deveria ser definir de forma clara e concisa o que se espera em relação aos conhecimentos e habilidades dos professores, ou seja, definir padrões para um bom

⁴ Barber, Michel; Mourshed, Mona (2007) “How the world’s best-performing school systems come out on top”. McKinsey & Company.

⁵ O parâmetro foi o resultado do PISA de 2006, sendo os países : Canadá, Austrália, Bélgica, Finlândia, Hong Kong, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Cingapura e Coréia do Sul.

⁶ OECD (2005) “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”. OECD, Paris.

professor. Embora essa não seja uma tarefa simples, a idéia é que a definição desses padrões proporcione um marco para orientar as políticas de seleção, formação, avaliação e desenvolvimento na carreira do magistério.

Diversos países caminham nessa direção, estruturando padrões para a profissão docente. E, por mais diferentes que sejam os seus contextos sociais e sistemas educacionais, bem como a forma como avaliam os padrões docentes, diversos fatores que compõem o perfil de um bom professor são recorrentes entre os países, tais como⁷:

1. Domina os conteúdos dos curriculares das disciplinas que leciona, o que inclui a compreensão de seus princípios e conceitos.
2. Conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem, e como esses fatores afetam sua aprendizagem.
3. Domina a didática das disciplinas que ensina, incluindo diversas estratégias e atividades de ensino.
4. Domina o currículo ou as diretrizes curriculares das disciplinas que leciona.
5. Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, os momentos de desenvolvimento dos alunos e seu nível de aprendizagem.
6. Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
7. Seleciona estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem, a disciplina que ensina e o currículo, permitindo com que todos os alunos demonstrem o que aprenderam.
8. Estabelece um clima favorável para a aprendizagem, baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo.
9. Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos.
10. Estabelece e mantém normas de convivência em sala de aula, de modo que os alunos aprendam a ter responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos colegas.
11. Demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promovem o desenvolvimento deles pelos alunos.
12. Comunica-se efetivamente com os pais de alunos, atualizando-os e buscando estimular o seu comprometimento com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.
13. Aplica estratégias de ensino desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e com os diferentes níveis de aprendizado dos alunos.
14. Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e da busca independente do conhecimento.
15. Otimiza o tempo disponível para o ensino, garantindo o máximo de aprendizagem de cada aluno durante toda a duração da aula.
16. Avalia e monitora o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes.
17. Busca aprimorar seu trabalho constantemente a partir de diversas práticas, tais como: a reflexão sistemática de sua atuação, a auto-avaliação em relação ao progresso dos alunos, as descobertas de pesquisas recentes sobre sua área de atuação, e as recomendações de supervisores, tutores e colegas.
18. Trabalha em equipe com os demais profissionais para tomar decisões em relação à construção e/ou implementação do currículo e de outras políticas escolares.
19. Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão, incluindo aquelas relativas à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos.

⁷ Nesse levantamento, foram consultados os padrões docentes estabelecidos nos seguintes países: Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados Unidos e Inglaterra.

20. Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.

Esses padrões ressaltam a importância da valorização da identidade do professor como alguém que necessita de conhecimentos e habilidades específicos para seu exercício profissional, os quais não podem ser substituídos por mera boa vontade ou pelo desejo de trabalhar com crianças.

Para garantir bons professores em cada sala de aula, é preciso atrair candidatos com grande potencial para alcançar esse perfil desejado para a docência, para que então se possa selecionar os melhores candidatos, como fazem os países citados com o tendo os melhores sistemas educacionais.

Infelizmente, no Brasil a docência não tem sido vista como uma carreira atrativa aos egressos do ensino médio. De acordo com uma pesquisa recente da Fundação Carlos Chagas⁸ com uma amostra de 1500 alunos de ensino médio brasileiros de 8 cidades, eles reconhecem a função social da profissão e acreditam ser um trabalho nobre e gratificante, no entanto ressaltam a disparidade entre a exigência e o retorno da profissão. Os alunos acham o trabalho muito difícil, ao mesmo tempo em que vêem a docência como desvalorizada, social e financeiramente.

A remuneração é reconhecidamente um dos principais fatores que afetam a atratividade de uma carreira. Por isso a preocupação com os salários nas diversas políticas de valorização do magistério, desde a implementação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), substituído pelo Fundeb, até a criação do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, em 2008. Os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) permitem observar uma significativa melhoria nos salários dos professores públicos nos últimos anos. Mas também indicam que ainda não é possível dizer que esses salários sejam atrativos. Uma pesquisa demonstra que, em 1995, um professor público do ensino básico com formação de nível superior ganhava, em média, no País, 62% a menos do que ganharia se estivesse empregado em outra ocupação no setor privado. Em 2006, essa diferença havia sido reduzida para cerca de 17%⁹ o que deve diminuir ainda mais com a instituição do Piso.

Mas as formas de seleção e as condições de emprego e trabalho também têm um papel primordial para atrair e manter na carreira do magistério – de preferência por um bom período numa mesma escola – professores bem preparados e motivados a desenvolver um bom trabalho.

A realização periódica de concursos públicos é uma iniciativa de grande valia para valorização do magistério. Ela permite a definição e a verificação de um conjunto de conhecimentos considerados necessários para ingressar na docência, garante oportunidades iguais a todos os candidatos às vagas, e permite a efetivação de professores nos quadros estaduais e municipais do magistério, assegurando um contrato de trabalho permanente para esses trabalhadores.

No entanto, parece que o potencial dos concursos públicos não tem sido totalmente aproveitado, especialmente no que diz respeito aos conteúdos cobrados nas provas. Outra pesquisa recente da Fundação Carlos Chagas constatou que os concursos públicos para professores de séries iniciais realizados no Brasil cobram, majoritariamente, conhecimentos

⁸ Gatti, Bernardete (coord.) (2009) “Atratividade da carreira docente no Brasil”. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

⁹ Gatti, Bernardete; Nunes, Marina (coord.) (2009) “Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas”. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

ligados à legislação e à estrutura de funcionamento dos sistemas educacionais. Em relação aos conteúdos a serem ensinados, identificou-se que geralmente se cobra algum domínio da Língua Portuguesa, mas raramente de Matemática. Segundo a pesquisa, existem poucas questões dos concursos referindo-se a fundamentos da educação, e menos questões ainda relacionando esses fundamentos às práticas docentes. Além disso, os itens seriam, em sua maioria, relativos a conteúdos teóricos, sendo abordados somente de modo superficial.

O Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente

Com o objetivo de dar subsídios às redes estaduais e municipais para que estas possam aprimorar seus processos de seleção de professores e aumentar a periodicidade da contratação de professores, o INEP/MEC está desenvolvendo o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

Assim como os atuais concursos públicos para docentes, o Exame será destinado a todos que tenham concluído ou estejam concluindo cursos de formação inicial para a docência, e que desejam ingressar na carreira do magistério. Inicialmente, a prova será destinada somente aos candidatos à docência no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com a previsão de desenvolvimento das provas para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio regular em um segundo momento¹⁰.

O Exame terá periodicidade anual, sendo que cada secretaria estadual ou municipal poderá fazer sua adesão, indicando assim aos candidatos que utilizará a nota do Exame como substituta da nota da prova do concurso ou como parte componente dela no seu respectivo concurso de provas e títulos. O candidato participa do Exame e, quando as redes de seu interesse anunciarem que existem vagas de professor a preencher, ele pode enviar sua nota para concorrer a essas vagas com outros candidatos que também terão participado do Exame.

Todos ganham com essa iniciativa. Para as redes estaduais e municipais, o Exame permitirá a redução de custos desses entes com a elaboração e a aplicação das provas, bem como permitirá maior agilidade no preenchimento de cargos vagos de docentes. Isto porque, devido ao peso dos custos da realização de um concurso para o orçamento de uma secretaria, especialmente no caso dos municípios menores, muitas vezes fica-se amplos períodos sem a realização de concursos públicos, optando por acumular um número significativo de cargos vagos para que valha a pena realizar um concurso. Nesse meio tempo, o trabalho acaba sendo desenvolvido por professores temporários – geralmente um contingente maior do que seria o ideal apenas para cobrir necessidades temporárias. Com o Exame, todo ano cada secretaria poderá realizar um processo seletivo para o número de cargos que avaliar necessário preencher em seu quadro, mesmo que este seja pequeno, e adotar os resultados do Exame para escolher os candidatos que preencherão essas vagas. Adicionalmente, os resultados das provas trarão importantes informações às redes sobre quais as áreas em que os professores recém contratados têm maiores conhecimentos e em quais apresentam maiores deficiências – o que poderá orientar nos processos de formação continuada que cada rede realiza.

Para os candidatos a professor, a existência de um Exame que será aplicado em todo o País e poderá ser utilizado por diversos estados e municípios aumenta significativamente a possibilidade de escolha do local de trabalho, bem como a possibilidade de se tornar um

¹⁰ Em todos os casos, cabe ressaltar que não se trata de uma avaliação dos cursos de licenciatura, pois estes não formam seus alunos exclusivamente para serem professores do ensino básico e, portanto, continuarão a serem avaliados pelo Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), o qual se baseia nas diretrizes curriculares dos cursos.

professor efetivo de uma rede de ensino. Com a mesma prova, o professor poderá se inscrever em quantos concursos desejar – dentre aqueles que adotarem o Exame como parte do concurso. Poderá, portanto, comparar todos os fatores que lhe importem na escolha da (s) rede (s) na (s) qual (is) gostaria de trabalhar, como: remuneração, jornada de trabalho, plano de carreira, localização das escolas, entre outros. Além disso, trata-se de um exame com qualidade garantida pelo INEP/MEC, baseado em uma matriz que terá sido nacionalmente discutida e que não será alterada a cada ano – exceto por alguma revisão que se fizer necessária. Desse modo, caso o candidato não alcance um bom resultado em um ano, seu esforço não terá sido perdido, pois o Exame que ele poderá realizar no ano seguinte terá com o base a mesma matriz de referência, portanto ele poderá continuar se preparando para uma prova semelhante.

Mais do que isso, ao promover uma melhoria no instrumento de seleção dos candidatos à docência, o Exame deve promover uma melhoria na qualidade dos professores que ingressarão no magistério, o que fará com que os alunos da educação básica ganhem professores com uma qualificação cada vez melhor.

Referenciais para a Elaboração da Matriz de Referência do Exame – Proposta para Discussão

Para dar início à discussão sobre a Matriz de Referência para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, as equipes técnicas do INEP/MEC levantaram uma lista de temas para compor o Exame, cada um com uma série de tópicos relacionados às habilidades a serem demonstradas pelos candidatos a professor.

Para construir essa proposta de temas para discussão, decidiu-se aproveitar a experiência de uma série de países que já se debruçaram consistentemente sobre a questão: foi feito um levantamento sobre os fatores comuns ao perfil de um bom professor em diversos países. Foram escolhidos países que possuem definições claras e compartilhadas sobre os critérios do que seria um bom professor, e que utilizam esses critérios para avaliação em algum momento da carreira; com bom desempenho em exames padronizados como o PISA e o TIMSS; e com diferentes formas de estruturar os sistemas de ensino em diferentes contextos. O resultado desse levantamento inicial encontra-se resumido nas páginas 2 e 3 deste documento. A partir disso, foram identificados quais fatores seriam passíveis de medir por meio de uma prova escrita, a ser realizada no momento do ingresso na carreira docente. Ou seja, fatores que só possam ser verificados por meio da prática docente, em sala de aula, apesar de sua importância, não caberiam nessa relação.

A partir desses fatores, foi preciso analisar uma série de documentos para especificar os temas e seus componentes, com base nesse perfil desejado internacionalmente, mas que sejam adequados à realidade brasileira. Foram analisados documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do ensino fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os manuais do Programa Nacional do Livro Didático, os materiais de cursos de formação docente do Pró-Letramento de Língua Portuguesa e Matemática e do Gestar, entre outros materiais.

Vale ressaltar que é uma lista que não se pretende exaustiva, mas sim sinalizar assuntos que se mostraram relevantes para indicar o potencial de um candidato a professor. A idéia é que essa relação de temas sirva como um referencial para ser amplamente discutida por especialistas em formação de professores, pelos gestores das redes estaduais e municipais, por representantes dos professores, enfim, por toda a sociedade educacional, para se chegar a um perfil de conhecimentos necessários ao ingressante da carreira do magistério. A partir daí, as equipes técnicas do INEP/MEC poderão trabalhar em torno desse material para produzir

uma matriz de referência com todas as habilidades que, de fato, serão cobradas dos candidatos no Exame.

Segue a lista de temas e respectivos tópicos:

TEMAS GERAIS

1. Direito à educação

- Identificar os direitos estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a serem garantidos por cada ator envolvido com a questão educacional;
- Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação à educação brasileira, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- Identificar os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a serem garantidos por cada ator envolvido com a questão educacional;
- Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- Conhecer o processo histórico que deu origem à atual configuração do direito à educação no País;
- Relacionar a legislação educacional vigente com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.

2. Políticas educacionais vigentes

- Conhecer o desenho e as características de políticas educacionais vigentes no nível nacional, tais como: Fundeb, Prova Brasil e Ideb;
- Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às políticas educacionais vigentes no País;
- Relacionar as políticas educacionais vigentes com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.

3. Processo de desenvolvimento humano e aprendizagem

- Conhecer os principais conceitos e teorias do desenvolvimento humano nos seus aspectos físico, cognitivo, linguístico, social, emocional e moral;
- Identificar etapas e variações do desenvolvimento dos alunos, de acordo com as principais teorias do desenvolvimento humano;
- Reconhecer as formas pelas quais o desenvolvimento dos alunos, nos seus diversos aspectos, afeta sua aprendizagem;
- Reconhecer as formas pelas quais os fatores escolares e extra-escolares afetam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

4. Planejamento pedagógico

- Conhecer os tipos, as funções e os componentes do planejamento pedagógico;
- Conhecer as funções, os componentes e elementos que caracterizam um currículo;
- Conhecer as características e componentes de uma sequência didática;
- Reconhecer as relações entre a proposta curricular, a sequência didática e o projeto político pedagógico.

5. Estratégias, abordagens, atividades e recursos pedagógicos

- Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas à faixa etária e ao estágio de

desenvolvimento dos alunos;

- Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas a alcançar determinados objetivos de aprendizagem;
- Identificar rotinas pedagógicas adequadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos alunos;
- Identificar formas adequadas de organização do espaço pedagógico de acordo com os objetivos de aprendizagem;
- Conhecer procedimentos de escolha dos livros didáticos a serem utilizados;
- Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos, de acordo com os objetivos de aprendizagem;
- Identificar formas adequadas de utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais, tais como o computador, a Internet e os vídeos.

6. Avaliação pedagógica

- Conhecer os tipos, as funções e os instrumentos de avaliação pedagógica;
- Identificar estratégias de avaliação adequadas de acordo com a situação de ensino e os objetivos de aprendizagem;
- Utilizar dados de avaliações em larga escala para tomar decisões pedagógicas.

7. Adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades especiais

- Conhecer os tipos e níveis de adaptações curriculares passíveis de serem adotadas para atender alunos com necessidades especiais;
- Identificar as adaptações curriculares adequadas para atender alunos com determinadas necessidades especiais.

TEMAS ESPECÍFICOS

8. Leitura e compreensão de textos

- Localizar informações explícitas;
- Inferir informações implícitas;
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto;
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
- Identificar o tema de um texto;
- Identificar a tese do texto e estabelecer relações entre tese e argumentos oferecidos para sustentá-la;
- Distinguir um fato de uma opinião;
- Estabelecer relações entre partes de um texto;
- Comparar textos, por meio do reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação e de posições distintas relativas ao mesmo fato ou tema;
- Identificar efeitos de sentido decorrente do uso da pontuação, escolha de palavras ou expressão e exploração de recursos ortográficos;
- Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

9. Produção de textos (a ser verificada por meio de redação)

- Desenvolver o tema proposto;
- Organizar o texto de forma coerente;
- Utilizar recursos lingüísticos para produzir um texto coeso;
- Utilizar a norma padrão da língua escrita.

10. Ensino de língua portuguesa

- Conhecer as diferentes concepções e métodos de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos;
- Reconhecer as concepções referentes à formação de sujeitos leitores;
- Reconhecer as concepções com ênfase na linguagem oral e sua relação com a linguagem escrita;
- Conhecer as formas de uso da gramática para ensino da linguagem;
- Reconhecer o uso da literatura infantil para o ensino-aprendizagem da linguagem;
- Identificar as diferentes hipóteses de escritas dos alunos durante seu processo de alfabetização;
- Avaliar as habilidades de leitura e compreensão de textos dos alunos;
- Avaliar as habilidades dos alunos de produzir textos, de acordo com a hipótese de escrita;
- Compreender metodologicamente os motivos que levam aos erros dos alunos;
- Reconhecer intervenções viáveis para ajudar os alunos a superar os erros, considerando as habilidades alcançadas e a alcançar;
- Identificar estratégias de ensino da língua portuguesa adequadas a cada série ou etapa do desenvolvimento dos alunos, de modo a alcançar determinados objetivos de aprendizagem.

11. Conhecimento matemático

- Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal;
- Calcular o resultado de adições, subtrações, multiplicações e divisões com números naturais e racionais;
- Conhecer os procedimentos para realizar operações com números naturais e racionais;
- Conhecer as propriedades e regularidades de operações com números naturais e racionais;
- Resolver problemas envolvendo operações com números naturais e racionais;
- Identificar as diferentes formas de representação de números racionais;
- Identificar a localização e a movimentação de objetos em representações gráficas;
- Conhecer as propriedades de figuras geométricas planas e espaciais;
- Classificar as figuras geométricas planas e espaciais a partir de suas características;
- Estimar medida de grandezas utilizando como referência unidades convencionais ou não convencionais;
- Resolver problemas utilizando unidades de medida de tempo e espaço;
- Ler informações e dados apresentados em gráficos e tabelas;
- Resolver problemas envolvendo informações apresentadas em gráficos e tabelas;
- Associar informações apresentadas em tabelas aos gráficos que as representam e vice-versa.

12. Ensino da matemática

- Conhecer o desenvolvimento da matemática ao longo da história;
- Conhecer tipologias e métodos de resolução de problemas;
- Conhecer formas de abordagem lúdica da matemática;
- Conhecer a etnomatemática e os contextos para o seu desenvolvimento;
- Conhecer formas de utilização de projetos para o ensino da matemática;
- Conhecer formas de utilização da resolução de problemas para o ensino da matemática;
- Conhecer formas de utilização da história da matemática para contextualizar o ensino;
- Conhecer formas de utilização da redação e da literatura no ensino da matemática;
- Conhecer formas de utilização do laboratório de educação matemática para o ensino;
- Conhecer formas de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação para o ensino da matemática;
- Identificar as habilidades e dificuldades demonstradas pelos alunos a partir de suas respostas em exercícios propostos;

- Compreender metodologicamente os motivos que levam aos erros dos alunos;
- Reconhecer intervenções viáveis para ajudar os alunos a superar os erros, considerando as habilidades alcançadas e a alcançar;
- Identificar estratégias de ensino da matemática adequadas a cada série ou etapa do desenvolvimento dos alunos, de modo a alcançar determinados objetivos de aprendizagem.

13. Conhecimento em ciências sociais e naturais

- Compreender fenômenos relacionados ao universo e ao sistema solar;
- Conhecer o ciclo da água e sua utilização;
- Identificar as características gerais de vegetais e animais;
- Conhecer o organismo humano, seus órgãos e sistemas;
- Reconhecer as relações da saúde humana com o processo de alimentação, as atividades físicas, os hábitos de higiene e a sexualidade;
- Reconhecer as relações sociais, econômicas, culturais, ambientais e políticas do contexto brasileiro, dos pontos de vista histórico e geográfico;
- Conhecer o espaço geográfico brasileiro e suas características;
- Reconhecer as ações do homem em relação à natureza e seus efeitos;
- Reconhecer as formas de produção de energia pelo homem e as provenientes de fenômenos naturais;
- Conhecer as tecnologias da informação, comunicação e transporte e seus impactos sobre o meio ambiente.

14. Ensino de ciências sociais e naturais

- Conhecer as concepções do ensino de ciências por meio de projetos, feiras e exposições;
- Reconhecer as formas de uso de materiais e recursos para experimentação e observação em campo para o ensino de ciências;
- Reconhecer as formas de uso do laboratório para o ensino de ciências;
- Reconhecer as formas de uso da linguagem cartográfica, da construção de maquetes e elaboração de mapas para o ensino da geografia;
- Compreender o uso de diversas escalas temporais e a análise de documentos para o ensino da história;
- Reconhecer as relações entre memória e patrimônio cultural associadas às práticas sociais nas atividades escolares;
- Identificar as habilidades e dificuldades demonstradas pelos alunos a partir de relatos e registros das atividades de ensino de ciências;
- Compreender metodologicamente os motivos que levam aos alunos cometerem erros;
- Reconhecer intervenções viáveis para ajudar os alunos a superar os erros, considerando as habilidades alcançadas e a alcançar;
- Identificar estratégias de ensino de ciências adequadas a cada série ou etapa do desenvolvimento dos alunos, de modo a alcançar determinados objetivos de aprendizagem.

15. Educação infantil

- Conhecer as diferentes concepções relativas à educação infantil;
- Reconhecer as funções do “cuidar” e do “brincar” para o desenvolvimento das crianças da educação infantil;
- Reconhecer o papel do lúdico no desenvolvimento infantil;
- Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas para o estágio de desenvolvimento dos alunos da educação infantil;
- Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem na educação infantil;

- Identificar rotinas pedagógicas adequadas ao estágio de desenvolvimento dos alunos da educação infantil;
- Identificar formas adequadas de organização do espaço pedagógico de acordo com os objetivos de aprendizagem de alunos da educação infantil;
- Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos, de acordo com os objetivos de aprendizagem de alunos da educação infantil.

16. Educação de jovens e adultos

- Conhecer as diferentes concepções relativas à educação de jovens e adultos;
- Reconhecer o uso da problematização e da contextualização para o desenvolvimento dos estudantes da educação de jovens e adultos;
- Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem na educação de jovens e adultos.
- Identificar rotinas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento de alunos da educação de jovens e adultos;
- Conhecer procedimentos de escolha dos livros didáticos a serem utilizados para a educação de jovens e adultos;
- Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos, de acordo com os objetivos de aprendizagem da educação de jovens e adultos;
- Identificar formas adequadas de utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais, tais como o computador, a Internet e os vídeos para a educação de jovens e adultos.