

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

Docentes Leigos: Um Estudo sobre a Formação de suas Identidades Sociais.

Juliana Borba Santos de Souza Pinto

Dissertação apresentada ao
**Programa de Pós-Graduação em
Sociologia** da Universidade Federal
de Pernambuco, como exigência
parcial para obtenção do grau de
Mestre, sob a orientação da **Prof^a.
Dra. Silke Weber**.

**Recife
Julho/2003**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

Docentes Leigos: Um Estudo sobre a Formação de suas Identidades Sociais.

Juliana Borba Santos de Souza Pinto

Orientadora: Silke Weber

**Recife
Julho/2003**

BANCA EXAMINADORA

SILKE WEBER

PRESIDENTE/ORIENTADORA

ELIANE VERAS

TITULAR/INTERNA

MÁRCIA MELO

TITULAR/EXTERNA

ELIANE MARIA MONTEIRO DA FONTE

SUPLENTE/INTERNA

MÁRCIA ÂNGELA AGUIAR

SUPLENTE/EXTERNA

**Docentes Leigos: Um Estudo sobre a Formação de
suas Identidades Sociais.**

Dedico este trabalho a minha querida filha Ingrid que tem me ensinado o significado do amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida.

Aos meus pais pela importância que sempre conferiram ao ato de estudar.

Aos colegas de classe.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Sociologia pela contribuição que deram a minha formação acadêmica.

As colegas de classe Fátima Ferrão e Wedna Galindo pelo apoio ofertado nos momentos difíceis da caminhada.

A minha orientadora Silke Weber cuja orientação dedicada e memória perspicaz e prestimosa possibilitou o nosso amadurecimento intelectual.

Aos professores que ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica contribuíram para formação de meu Eu social.

Aos colegas de trabalho pela tolerância em nossos momentos de ausência.

“Quando uma criatura desperta para um grande sonho e sobre ele lança toda sua alma, todo o universo conspira a seu favor”.

(Goethe)

SUMÁRIO

RESUMO	9
APRESENTAÇÃO	11
1. O CONCEITO DE IDENTIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS	13
1.1 UM CONCEITO DE IDENTIDADE SOCIAL	16
2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO UMA IDENTIDADE SOCIAL. -	23
2.1 A TRAJETÓRIA SÓCIO-PROFISSIONAL COMO UM ELEMENTO FORMADOR DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.	25
2.2. AS DIMENSÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS DAS TRAJETÓRIAS SOCIAIS E PROFISSIONAIS.	29
2.3 PROFISSÃO MAGISTÉRIO E TRAJETÓRIAS DOCENTES	32
3. O CONCEITO DE TRAJETÓRIA SOCIAL E CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	38
3.1. O CONTEXTO DA PESQUISA: UM POUCO DE POLÍTICA EDUCACIONAL.	42
3.2. A OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA	45
3.3. O GRUPO INVESTIGADO	47
3.4. O TRATAMENTO DOS DADOS	49
3.5. A CATEGORIZAÇÃO DAS VERBALIZAÇÕES	50
4. O PROFESSORADO LEIGO E O QUADRO SOCIAL DAS LOCALIDADES RURAIS	52
4.1 A EDUCAÇÃO NA ZONA RURAL E O PROFESSORADO LEIGO	54
4.2. A INSERÇÃO SÓCIO-LOCAL DO PROFESSORADO LEIGO NA ATIVIDADE DOCENTE: O INÍCIO DE TUDO.	59
5. O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA PROFISSIONAL	68
5.1. A FORMAÇÃO DA AUTOIMAGEM	76
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa realizada sobre docentes leigos que exercem a atividade do magistério do ensino fundamental em um município rural de Pernambuco. O objetivo deste estudo foi conhecer a identidade social desses professores, esperando-se que certos aspectos referentes a um possível Eu profissional viessem a ser revelados, porquanto esses professores exerceram o magistério antes da obtenção da qualificação necessária para tal. Dois conceitos contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. O primeiro foi o de identidade social, entendido como processo psicossocial resultado de sucessivas identificações. O segundo foi o de trajetória social, compreendido como itinerário seguido pelo indivíduo segundo um sistema de disposições herdadas de suas famílias. Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de documentos relativos a formação de professores leigos e por entrevistas realizadas com um grupo de oito docentes leigos recentemente qualificados. A análise das verbalizações permitiu perceber que a identidade social do professorado leigo é constituída quando ainda aluno pelos atributos que lhe são conferidos pelos outros de seu mundo social, que o elegem como sujeito capaz de exercer com sucesso a tarefa do magistério que lhe será confiada. No entanto, o professorado leigo só constitui uma identidade profissional alicerçada numa auto-imagem positiva após o término do curso de qualificação para o magistério.

ABSTRACT

This paper presents the result of a lay teachers working with elementary school students in a town located in a rural area the interior of Pernambuco State, Northeast Brazil. The aim of the study was to get to know the social identity of the teachers, as they were working before obtaining the necessary formal qualifications. The study was based on two concepts, the first one being social identity understood as the psychosocial process resulting from successive identifications and the second being social path understood as the route taken by each individual following a system of family-innherited tendencies. The data were from documents concerning the formation of the lay teachers and by means of interviews carried out among a group of eight recently trained lay teachers. Verbalization analysis gave us the opportunity to perceive that the social identity of lay teachers is built when they are still students with the attributes conferred to them by the other members of their social environment, who choose them as subjects capable of successfully putting into practice the task assigned to them. Nevertheless, we have found out that lay teachers only acquire a professional identity built on a positive self-image at the end of the teachers training course.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho teve como objeto de estudo a identidade social de docentes leigos atuando em escolas municipais, visando conhecer esta identidade que se forma por meio das interações sociais vivenciadas pelos professores ao longo de uma trajetória biográfica-social.

Os docentes leigos pesquisados neste estudo são um grupo de professores que exercem a atividade do magistério em escolas pertencentes a rede municipal de zonas rurais do Estado e que possuem vínculo institucional com a Prefeitura local.

Estes professores são funcionários amparados pelo regime estatutário, compõem o quadro do funcionalismo público local mesmo antes de terem obtido o necessário credenciamento para o exercício da atividade do magistério profissional.

A constatação desse fato motivou-nos a realizar uma investigação em torno das identidades sociais desses professores, que nos mostrassem nexos de como se constitui sua auto-imagem e daí o seu “Eu profissional”.

Nesta perspectiva foi considerado também a questão de que identidades profissionais são uma modalidade de identidade social. Ao nascer, o indivíduo através de sua socialização primária constitui sua identidade pessoal que, nas sucessivas interações e identificações sociais, forma a sua identidade social. Esta identidade social e cada uma de suas identidades sociais é constituída também pelos papéis que o indivíduo desempenha socialmente, segundo discutido por diferentes autores vinculados à corrente do interacionismo simbólico.

No primeiro capítulo deste estudo tratamos de delinear algumas reflexões em torno do conceito de identidade nas Ciências Humanas e Sociais. E assim como o debate sobre este conceito o situa nas referidas áreas do conhecimento. E como em função deste debate elegemos o conceito trabalhado neste estudo.

O segundo capítulo apresenta uma discussão sobre identidade profissional considerada como identidade social também. Foi trabalhado ainda o conceito de trajetória social, bem como de que forma uma trajetória percorrida influi na formação identitária e profissional do indivíduo.

No terceiro capítulo foram delineadas algumas reflexões teórico-metodológicas acerca do conceito de trajetória social sendo apontado como este conceito contribuiu, mesmo que indiretamente para as descobertas contidas neste estudo. Em seguida são apresentados os procedimentos empregados na realização da pesquisa, assim como o tratamento que foi conferido aos dados coletados.

No quarto capítulo foram apontadas algumas questões relativas ao quadro social do mundo rural e da Educação nestas áreas. Neste capítulo são apresentadas também algumas reflexões em torno da inserção dos docentes leigos na atividade do magistério, conforme os dados da pesquisa.

O último capítulo deste estudo apresenta os dados obtidos e as reflexões de natureza sociológica que eles suscitaram possibilitando a compreensão de diversos aspectos pertinentes a identidade social do professorado leigo estudado.

1. O CONCEITO DE IDENTIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Ao buscarmos um conceito preciso do termo identidade, que fosse compatível com o objetivo de nossa pesquisa, deparamo-nos com um dos problemas conceitual e teórico que caracteriza as Ciências Humanas e Sociais.

O termo identidade é polissêmico, sendo-lhe atribuído no campo das Ciências Sociais e áreas afins múltiplos sentidos.

Salienta-se que a tradição de estudos na área das identidades - originária do campo da Psicologia e da Psicanálise – investiga aspectos pertinentes à identidade pessoal -biográfica do indivíduo, restringindo-se a verificar elementos de ordem psíquica circunscritos ao funcionamento do aparelho psíquico do sujeito, de modo a tornar compreensíveis emoções e sentimentos que permeiam atitudes, comportamentos e condutas.

Quando a Sociologia e as ciências afins, como a Antropologia, a História, a Psicologia Social ou ainda a Ciência Política adentraram este campo de estudo, tentaram compreender os acontecimentos sociais da modernidade sob o ângulo da interação entre os indivíduos e a sociedade, os estudos sobre identidades ganharam terreno específico. Nesse sentido cabe destacar as contribuições oriundas do interacionismo simbólico por meio de autores como G.H.Mead, C.H.Cooley precursores da visão interacionista, a qual percebe a identidade como o resultado da interação entre o Eu e a Sociedade(Hall, 2001).

As explicações que passaram então a ser formuladas foram pouco a pouco se descolando das explicações até então construídas pela Psicanálise e pela Psicologia, embora ainda não seja possível falar em terreno sedimentado.

No campo da Sociologia especificamente, autores como Bauman (2001), por exemplo argumentam em favor da relevância dos estudos sobre identidades na contemporaneidade considerando que as contingências do mundo atual requerem novas explicações para os acontecimentos humanos, dentre as quais ganha relevo a identidade como uma categoria analítica.

A identidade torna-se, assim, um enfoque de onde se podem construir análises sobre determinados aspectos da vida contemporânea, a qual reflete a individualização que caracteriza a atualidade.

Trilhando quase o mesmo caminho da argumentação traçada por Bauman, Stuart Hall (2001) aprofunda o enfoque justificando que a emergência do tema dentro do pensamento ocidental das Ciências Humanas é parte do esforço para se entender as mudanças que vem deslocando estruturas e processos sociais básicos, fundamentais na sociedade moderna (2001).

Além disso, Hall observa um outro fator favorável à emergência do tema em questão, ou seja, para o autor, surge com a modernidade uma *“concepção mais social do sujeito”* pois: *“o indivíduo passou a ser visto como mais localizado e “definido” no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna”*... (Hall ; 2001: 30).

Por outro lado, segundo este autor, o próprio surgimento de novas Ciências Sociais, como a Psicologia Social, contribui para a criação de estudos na área das identidades. Este autor cita as pesquisas desenvolvidas por Mead e Goffman, como autores que estavam atentos para a maneira como o “eu” se apresenta nas diferentes

circunstâncias sociais e de como nestas circunstâncias este “eu” negocia papéis que estarão sempre em conflito entre si (Hall, 2001). Mas também esses dois autores citados não resolveram a questão conceitual e teórica do termo identidade.

Para autores como Woodward e Silva (2000) ou Penna (1992), a questão da identidade estaria relacionada primeiramente com a questão da diferença, sendo a diferença uma perspectiva que permitiria produzir reflexões sobre identidades. Diferença esta que é produzida em meio a processos muito profundos e complexos de transformação social, a Globalização, e que remetem ao reconhecimento dentro do jogo de relações sociais vivenciadas pelo sujeito.

Como pode ser observado a partir desses pontos até aqui delineados, o conceito de identidade é abordado sob ângulos diversos que destacam a multiculturalidade, a nacionalidade, mas sempre remetendo à diversidade ou ao sentimento de pertença dos sujeitos sociais a uma coletividade, a uma cultura. Em qualquer uma dessas perspectivas, o sujeito ganha uma certa centralidade, com ênfase na sua identidade biográfica, portanto, de natureza mais pessoal. E aonde uma certa influência psicológica e psicanalítica não é de todo excluída.

Este termo polissêmico identidade remete, no entanto, a algumas características comuns como a instabilidade, fragmentação, multiplicidade e fluidez. Sendo assim, admite-se que uma identidade de sujeito ou grupo social é uma realidade que se constitui de forma interativa ao longo de uma existência. Segundo esta ótica, o principal mecanismo de construção de identidade é a identificação, condição para o reconhecimento social. Nesta perspectiva uma identidade não se formaria de maneira generalizada e abstrata a partir da sexualidade humana, classe social ou nacionalidade, embora tais aspectos façam parte da biografia do indivíduo (Dubar, 1995).

Uma identidade tem assim natureza formativa sendo demarcada pela esfera do reconhecimento, da diferença e do desempenho de papéis sociais dentro de um contexto sócio-histórico na qual se compõe. E aonde lhe vão sendo conferidos valores, atributos e códigos. E isto ajuda a compor o que nos faz ser sujeitos sociais ou agentes de um campo no sentido que Bourdieu (1989) atribui ao termo, como campo de forças sociais, isso faz com que tenhamos uma identidade que é social.

1.1 UM CONCEITO DE IDENTIDADE SOCIAL

Consideramos a identidade como algo que é pertencente ao sujeito, no sentido de ser um conjunto de caracteres que lhe moldam e lhe definem a personalidade como ser singular e diferente em meio a tantos outros. Entretanto, compreendemos que a identidade de um indivíduo é resultado de um processo formativo iniciado através de suas relações parentais, quando a criança ainda está numa fase denominada por Lacan (Silva, 2000) de estágio do espelho. Nesta fase, a criança começa a ver a si própria pelos “olhos dos outros” e se identificando também com objetos significativos do seu universo social.

Nesse estágio em que a criança começa a se ver pelo olhar do outro, vão lhe sendo conferidos atributos e valores que vão se agregando a sua personalidade ajudando-a a formar a sua identidade pessoal. Passada esta fase, quando a criança sai do seu mundo familiar para ingressar no universo social mais amplo, outros atributos passam a lhe ser conferidos de acordo com o papel social que esta criança, nessa segunda etapa de sua socialização começa então a desempenhar. Papel este que pode se iniciar na escola, por exemplo, local onde a criança é convidada a assumir a postura de aluno, por meio de atitudes e comportamentos condizentes com este papel.

É importante destacar que o fundamental para a compreensão dessa passagem, feita quando a criança sai do seu mundo doméstico para o mundo social, reside no fato de que isto faz parte do processo de socialização dos indivíduos na sua cultura de origem. É por meio desse processo que são formados os caracteres que compõem a personalidade dos sujeitos sociais, ou seja, de sua identidade. Caracteres estes compostos por distintas nuances, porquanto correspondentes com a cultura na qual está inserido o sujeito (Dubar,1995).

A socialização enquanto processo formador – *“de construção lenta e gradual de um código simbólico”* (idem;1995:31) – ou seja, de aprendizagem dos valores transmitidos pela sociedade, contribui para a constituição da identidade dos indivíduos que necessitam, por sua vez, de referências para obter êxito nas interações do seu Eu com a sociedade. E isto, também , porque o eu não se forma sozinho. De início, na convivência com o ambiente familiar, o Eu é resultado da socialização primária do sujeito, numa segunda etapa a socialização secundária, ocorrida no mundo institucional, é a responsável pela constituição do Eu social do indivíduo

Desse modo, a Socialização se configura como processo social de extrema relevância para a sobrevivência do Eu de cada sujeito social quando em interação com a sociedade. De tal forma que Dubar chega a afirmar que: *“a identidade é um produto de sucessivas socializações”* (idem;1995:13).

Destaque-se que, segundo esta visão defendida por Dubar, socializar-se é também se identificar. No diálogo estabelecido por este autor, através da análise das pesquisas feitas por A.Percheron (1974), as quais tomaram por base as teorias defendidas por Piaget, especificamente a da equilibração e acomodação, Dubar verifica que para Percheron a Socialização é também *“um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação”*. *Socializar-se é assumir o*

sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência), ou seja, de assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos, guiam as nossas condutas” (in Dubar;1995:31).

Isto significa que os indivíduos ao se socializarem convivem com uma gama de perspectivas e possibilidades de identificação. Identificar-se implica em escolher. E este processo de escolha, de identificação, é extremamente complexo, porquanto o indivíduo se divide entre a satisfação de um “Eu” pessoal, que já existe, a definição de um Eu desejável, portanto, a ser alcançado e o Eu que lhe é imputado pelos outros sociais, pelo grupo com o qual irá se identificar. Neste sentido não há uma identificação única e nem esta identificação é linear. Ela é complexa, múltipla e permeada pela ambivalência. Nos esclarece Dubar (1995:32):

“... a criança tem de construir a sua própria identidade através de uma integração progressiva das suas diferentes identificações positivas e negativas, quer devido à multiplicidade dos grupos de pertença ou de referência, quer devido à ambivalência das identificações : ambivalência entre o desejo de ser como os outros, aceito pelos grupos de que se faz parte ou aos quais se quer pertencer, e a aprendizagem da diferença ou o desejo de oposição àqueles grupos. Como afirmava Lacan” o ‘eu é um objeto comparável a uma cebola; poderíamos descacá-lo e encontraríamos as sucessivas identificações que o constituem ‘ (1953,1981:144).

Para se identificar o indivíduo precisa atender ao apelo de algo que lhe é significativo, pertencente aos outros generalizados, assim aceitando como seu este algo, ou seja, internalizando-o como parte de seu Eu. Por outro lado, para ser identificado ele precisa ser reconhecido por outros, os quais lhe conferem atributos que podem ou não ser aceitáveis como seus, como parte dos elementos constituintes de sua identidade. Entretanto, ao ser identificado pelo outro, através deste reconhecimento

conferido, o indivíduo pode recusar esta identificação, porquanto esta pode não corresponder às suas expectativas de reconhecimento ou à sua identidade social real como lembra Dubar, mencionando Goffman.

Esta recusa de identidade não compatível com a personalidade do indivíduo ou com o que este gostaria de ser instala novamente a ambivalência presente nas identificações estabelecidas pelo sujeito ao longo de sua existência. Este fato é criador de um desacordo e até do conflito de papéis vivenciados. Conflito entre a definição da identidade social real, isto é, aquela com a qual o indivíduo se define e a identidade social virtual, ou seja, a que lhe é imputada pelos outros sociais, conforme indicado por Goffman (1975).

É importante salientar que, de acordo com estas definições de identidade, nós temos a Identidade para si como aquela em que o indivíduo se autodefine atribuindo valores e conceitos ao que realmente é, e a Identidade para o outro, na qual ao indivíduo é conferido um reconhecimento que pode ser negativo ou positivo por meio dos outros com quem convive, podendo assim num momento de sua trajetória existencial sustentar uma identidade positiva ou uma que seja negativa e, como última opção, na recusa das duas o indivíduo pode lutar para ser reconhecido da maneira que lhe seja mais desejável.

Na visão de identidade construída por Dubar (1995), mediante o diálogo travado com algumas teorias elaboradas sobre a socialização – enquanto processo que faculta a formação de identidades – importa pois distinguir dois aspectos fundamentais: a) uma identidade social não se constrói sozinha; b) a identidade de um indivíduo se forma de maneira relacional, isto é, ela se forma por meio das relações estabelecidas pelos indivíduos com os outros sociais.

Neste sentido, pode-se afirmar que uma identidade social faz parte um sistema de classificações, comportando também em si este sistema de classificações. Sistema este que é exteriorizado através de representações, das quais se faz portador o sujeito e os outros sociais com quem convive. É este aspecto que orienta o estudo de Penna (1992) a respeito da identidade social, pois esta autora explora o conceito de identidade tomando por referencial as argumentações de Bourdieu desenvolvidas em diferentes datas e também as de Cardoso de Oliveira (1976). Argumentações estas que enfocam a identidade social como uma questão de categorização e de representação.

Para ela, e segundo esta releitura que faz de Bourdieu e de Cardoso de Oliveira, a identidade social de alguém é uma faceta do eu que pode assumir múltiplas formas que irão corresponder às circunstâncias sociais nas quais o indivíduo se vê envolvido. Assim, a característica fundamental da identidade social é a variação. Variação esta derivada das relações estabelecidas entre *“quem identifica e quem é identificado”* (Penna;1992:55,Stahl apud Penna;1981:339).

Nesse jogo entre quem identifica e quem é identificado o sujeito é categorizado mediante um conjunto de classificações construídas. É esta classificação que permite o reconhecimento do outro como o diferente, mas que pelo conjunto de atributos trazidos, mais os imputados, pode fazer parte do grupo que o reconhece, possibilitando desta maneira o desenvolvimento do sentimento de pertença a este grupo. Fato este que faculta a estruturação da identidade do sujeito-agente em um campo específico, como no caso dos campos profissionais.

Ressalta-se, contudo, que esta estruturação ocorre de forma flexível em razão do sentido conferido a cada uma das identidades sociais que são sustentadas por um sujeito, posto que cada uma delas “funciona” de acordo com o papel desempenhado pelo indivíduo no âmbito social. É este sentido também que permite “fixação” do

sujeito a um campo pertencido, segundo o sistema de classificações deste campo.

Neste sentido nos esclarece Penna:

... “o caso da identidade social, é através do sentido que os indivíduos e os grupos dão ‘aos sistemas de classificação comuns pelo uso que fazem deles’ que se estabelece um acordo tácito que baseia os procedimentos de exclusão e inclusão pelo qual se definem o ‘nós’ em relação a ‘eles’, aos ‘outros’ (Bourdieu, 1979:557 - 558). Tratar a identidade como uma forma de classificação, que agrupa e distingue com base num critério – um traço classificatório que pode ser chamado de marca - , revela a flexibilidade inerente ao próprio processo, uma vez que a tomada de outro critério demarca novos limites e altera o referencial de reconhecimento, o que permite o uso maleável de identidades” (Penna;1992:66).

Esta perspectiva nos revela a flexibilidade do processo de formação de identidade sociais ou o aspecto relacional no qual se constituem as identidades, embora este processo seja de natureza conflitante. Isto mostra ainda que a identidade social sustentada pela pessoa varia conforme situações de interação social ou ainda através do universo discursivo com o qual convive e que pode alterar o sentido de sua identidade (Penna,1992).

Analisando a visão construída por Penna e também a de Dubar, pode-se concluir que uma identidade social, além de ser o produto de sucessivas categorizações, é resultado também de: a) situações sociais que a condicionam; b) uma formação que a constitui; c) uma trajetória social percorrida pelo indivíduo.

Dentre os pontos destacados acima, a trajetória seria aquele que faculta as sucessivas identificações sociais ocorridas na vida do sujeito, tornando flexível o processo de constituição identitária do indivíduo. É pela trajetória também que o sujeito pode projetar seu futuro, buscando as estratégias de inclusão do seu eu a

determinados campos sociais aspirados, como o fazem os profissionais de um dado setor profissional, por exemplo.

Considerando os campos profissionais como espaços de interação social, reconhecimento identificação e formação de identidades, tecemos um segundo ponto de nossa discussão relacionada a identidade social, tendo em vista o fato de que a identidade profissional de alguém é também parte de sua identidade social.

2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO UMA IDENTIDADE SOCIAL.

Cita Claude Dubar (2001) em seu artigo “Identidade profissional em tempos de Bricolage” que a identidade profissional do sujeito é algo que influencia toda a sua existência mesmo quando o indivíduo se encontra fora do mundo do trabalho vivido ou se esse mundo no atual momento histórico da humanidade, se encontra em crise. Neste sentido, o autor argumenta que a identidade profissional dos indivíduos configura sua maneira de se situar na vida social, em outras palavras, o modo como cada qual ocupa uma posição na estrutura social, desempenhando um papel a ela condizente.

Nesta perspectiva uma identidade profissional é uma modalidade da identidade social do indivíduo que exerce uma profissão. Esta identidade profissional irá refletir, assim como a identidade social, atributos valorativos que lhe são conferidos socialmente. Entretanto, o ato social de atribuição destes valores está circunscrito as singularidades de cada setor sócio-profissional. Setores que são dominados pelo discurso de um campo do conhecimento. Na prática, este conhecimento representa o saber do profissional. Saber que se transforma no principal elemento de representação das identidades sociais de um campo profissional específico.

Para Dubar (1995), além da identidade profissional exercer influência sobre a vida social do sujeito, ela o define segundo alguns critérios tais como: a) a relação dos profissionais com sua formação; b) a trajetória sócio-profissional; c) a vivência no mundo do trabalho. Critérios que a definem , mas que não influenciam numa formação identitária pronta e acabada. Assim como as identidades biográficas e as

sociais, a identidade social está sujeita a conflitos que podem surgir no processo de afirmação da identidade. Estes conflitos se relacionam ao modo como a identidade profissional se apresenta, a identidade profissional que o sujeito deseja e a identidade profissional que os outros lhe imputam, conforme as singularidades do campo profissional pertencido.

Destaque-se que estas singularidades são as competências que se espera do profissional, isto é, competências que o mesmo tenha desenvolvido mediante a aquisição de um corpo de saberes especializados é que são na realidade como que pré-requisitos necessários ao desempenho de determinadas tarefas.

A competência profissional se constrói com a formação e se aperfeiçoa com a prática da atividade à qual se dedica o profissional. Através destas o profissional forma a sua identidade, construindo também uma auto-imagem. Auto-imagem que repassa para os outros com quem interage nas relações sócio-profissionais que estabelece.

Ressalta-se que esta auto-imagem se modifica durante a trajetória de aprendizado profissional - a formação - até a prática da atividade em experiências permeadas por sucessivas socializações profissionais (Sainsaulieu, 2001).

A trajetória profissional pode configurar a busca por reconhecimento social da atividade desempenhada, sendo este outro fator que modifica a auto-imagem que o profissional repassa para os outros sociais. É no caminhar de uma trajetória que o sujeito orienta, define e redefine seus projetos de vida, sobretudo, quando se engaja numa trajetória profissional de perspectiva evolutiva e onde todos os fatos ocorridos ao longo do percurso contribuem para a constituição da identidade social e profissional do indivíduo em processo identitário de consecutivas identificações e transformações.

2.1 A TRAJETÓRIA SÓCIO-PROFISSIONAL COMO UM ELEMENTO FORMADOR DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.

Em alguns estudos realizados sobre a questão das identidades profissionais na modernidade, como no trabalho de Sainsaulieu (2001), a trajetória sócio-profissional aparece como um princípio identitário - juntamente com a obra do profissional, o pertencimento a um campo e a resistência do profissional ou do assalariado - formador da identidade do indivíduo quando interagindo no mundo do trabalho vivido.

Embora sejam relevantes os quatro princípios identitários apontados acima para o processo de constituição de uma identidade profissional, consideramos a trajetória como o elemento dentro destes princípios que se destaca por poder dizer muito sobre a identidade profissional de alguém. E isto porque a trajetória social e profissional do indivíduo é a sua própria história de vida. São acontecimentos passados que revelam uma identidade biográfica e social construída ao longo de um processo percorrido. Processo este de antecipações, de avanços e recuos na busca por um futuro possível ou não de ser alcançado. Por intermédio da trajetória podemos compreender identificações e escolhas no ingresso no campo social e profissional pertencente ou o aprendizado profissional, bem como, a interação com os pares e sua clientela. De um modo geral, pode-se afirmar que a trajetória social de alguém é o retrato da identidade para si do indivíduo, seja esta biográfica ou profissional.

Dado o exposto surge então o questionamento : Que vem a ser trajetória social como conceito sociológico? Bourdieu, no livro *A Economia das Trocas Simbólicas*, nos indica caminhos para responder a esta questão.

Vale destacar que em boa parte de seus estudos Bourdieu trabalha com determinados conceitos, que “*espelham uma dimensão temporal explícita*”

característica dos temas tratados em suas obras. Estes conceitos são: hereditariedade cultural, futuro de classe, duração estrutural, geração social, biografia construída, trajetória social. Esta preocupação do referido autor com esta definição conceitual está relacionada ao enfoque sociológico pautado em esquemas explicativos menos rígidos, que não tivesse como base o economicismo (Bourdieu;1974:47).

Nesta perspectiva, Bourdieu buscou explicar determinadas questões pertinentes à reprodução das classes pelo viés cultural, isto é, pela reprodução do Ethos de cada classe, segundo os capitais econômicos e simbólicos tradutores de uma herança cultural da classe. E a qual dependerá para ser reproduzida das interações estabelecidas entre os agentes pertencentes a ela numa dada estrutura social, ou melhor:

... “ *as interações simbólicas dependem não apenas da estrutura do grupo no interior da qual se realizam, mas também de estruturas sociais em que se encontram inseridos os agentes em interação a saber a estrutura das relações de classe*” (idem, 1974;p.27).

Neste sentido, as classes sociais se reproduzem devido a um sistema de disposições inerentes a cada uma delas presentes como elemento demarcador de classe ou frações de classe e que funcionam como uma característica definidora das peculiaridades econômicas e simbólicas das classes. Disposições estas que foram denominadas por Bourdieu de *Habitus*.

Sob este ponto de vista não se pode discutir a questão da reprodução do *ethos* de classe desvinculando-o do conceito de *habitus*, porquanto seria este o fator responsável pela transmissão das características culturais e do estilo de vida de uma classe às gerações descendentes (Bourdieu, 1974).O *habitus* seria então:

... “*um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturantes predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer,*

enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e representações ...” (idem,1974;p.40).

O *habitus* funcionaria à semelhança de uma matriz cuja estruturação orienta o indivíduo a seguir um caminho no mundo social, acionando, em determinados momentos de sua história de vida, percepções e modos de ação respaldados nas representações construídas através do *habitus* de sua classe, nas mais diversas circunstâncias sociais. Deste modo não se pode compreender trajetórias sociais sem o entendimento do que seria o *habitus* de classe. Em outra passagem da obra *A Economia das Trocas Simbólicas* o autor se refere a *habitus* como sendo também :

... “ um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força” (Bourdieu, 1974:42).

Além da transmissão das características específicas da classe às gerações descendentes, conforme Dubar (1995), o *habitus* cria uma rede de disposições que assegura uma posição ou espaço de poder de uma classe na estrutura social, conduzindo sua trajetória social e temporal.

Por isso mais uma vez salienta-se que Bourdieu não faz uma separação entre *habitus* e posição de classe e destes com a questão da trajetória individual de cada sujeito social, segundo a classe pertencida. Para ele, de acordo com a classe pertencida o indivíduo mobiliza competências únicas condizentes com a matriz das disposições herdadas. E isto em relação a um conjunto de crenças, representações e valores, as quais farão parte do seu Eu pessoal, ou melhor, da sua subjetividade. Nesta perspectiva nos elucidada Dubar:

... “ segundo Bourdieu a importância do habitus deriva do fato de se poder pensar e analisar um conjunto coerente de disposições subjetivas – capazes, simultaneamente, de estruturar representações e gerar práticas – como o produto de uma história, ou seja, como o produto de uma seqüência necessariamente heterôgenea de condições objetivas, seqüência essa que define a trajetória dos indivíduos como movimento único através de campos sociais, tais como a família de origem, o sistema escolar ou o universo profissional” (1995:74).

Apesar da trajetória social de um indivíduo ser trilhada em um movimento único, como afirma o autor acima citado, este movimento não é linear. Ele é único no sentido de que cada sujeito social possui a sua própria trajetória, enquanto biografia pessoal e história de vida. Neste sentido podemos perceber que num universo social de uma sociedade complexa, estratificada e fundada nas diferenças cada trajetória é uma trajetória, isto é, elas não se confundem, podem no máximo se cruzar, mas não se misturam.

Vale salientar que em termos metodológicos Bourdieu ao considerar de certo modo, a questão de que cada trajetória é única, em relação a um campo, criou a categoria das trajetórias tipo ou trajetórias de classe que definem em termos gerais as possíveis trajetórias percorridas por determinados grupos sociais. E nesta trajetória, segundo os movimentos principados pelo indivíduo, o grupo ou a classe a ela relacionado poderá ter movimentos de características ascendentes, descendentes ou estagnantes. Tudo dependerá do sistema de disposições dos mesmos, ou seja, do habitus.(Dubar,2001). Por mais esta razão é que os percursos sociais dos indivíduos, grupos e classes se entrecruzam mas não se confundem.

2.2. AS DIMENSÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS DAS TRAJETÓRIAS SOCIAIS E PROFISSIONAIS.

Dado o exposto, vale ressaltar que a trajetória individual, em particular, apresenta dois aspectos que se relacionam com a dimensão temporal do percurso seguido. O primeiro seria a objetividade da trajetória, posto que todo percurso social tem seu ponto de partida numa realidade objetiva. O indivíduo ao percorrê-la vai ocupando uma seqüência de posições ao longo de sua existência. O segundo aspecto seria a parte subjetiva desta trajetória. Esta subjetividade é o espaço em que se escreve a história pessoal de cada um, as visões elaboradas sobre si e sobre o mundo, as quais são atualizadas e reatualizadas por contínuas interações sociais (Dubar, 1998).

As posições objetivas correspondem ao espaço ocupado no campo familiar, na escola, no grupo religioso e na profissão. Espaços estes onde cada qual possui sua posição justificada, assim como o papel exercido. Pela objetividade da trajetória o indivíduo é ainda identificado dentro destes diversos campos de pertença. Fato este que lhe faculta a criação de sua imagem pessoal, ou seja, de uma identidade social que é constituída por meio deste reconhecimento conferido pelos outros sociais. E isto através do que estes outros dizem sobre o que ele é ao longo de seu percurso social (Dubar, 1995).

Na dimensão subjetiva a trajetória social é concebida pelos sujeitos sociais como destino. Neste sentido as posições sociais seriam justificadas como sendo o destino pessoal de cada um. Este fato pode implicar na recusa de determinadas circunstâncias. Assim como na resistência em aceitar uma imagem que não identifique o que o sujeito é na realidade, isto é, no seu eu pessoal. É neste momento que a resistência entra como um dos princípios identitários dos indivíduos, porquanto na

dimensão subjetiva da trajetória o sujeito almeja uma posição que não confere com a identidade que lhe querem imputar ou já lhe imputaram. Disto resultam os conflitos e os sentimentos de desconforto permeados pela ambivalência da não aceitação entre desempenhar um papel correspondente a uma imagem do que dizem que sou e uma possível identidade desejada, o que eu gostaria de ser, ou melhor, a identidade para si condizente a um futuro atraente e previsível de um percurso social trilhado.

Destaque-se que estas dimensões objetivas e subjetivas da trajetória social dos indivíduos se entrecruzam e, na definição por uma posição confortável, os indivíduos seguem os passos da trajetória que lhe assegure um certo bem-estar. Desse modo ... “ *os indivíduos circulam em função dos reconhecimentos que lhe são atribuídos das reivindicações que defendem*” (Dubar e Demazière, 2000:188). Isto implica que seguir uma trajetória significa também articular estratégias de ação.

No entrecruzamento objetivo e subjetivo das trajetórias sociais se dão as sucessivas identificações pessoais. Para Dubar, estas identificações psíquicas podem preceder o ato social de categorização do indivíduo a uma posição almejada (Dubar;1998:15). Ao se identificar em nível psíquico com algo a que aspira antes mesmo de se enquadrar socialmente ao alvo desejado, o indivíduo pode novamente esbarrar no conflito entre as condições objetivas do itinerário percorrido, a dimensão subjetiva aspirada, isto é, o que eu gostaria de ser e o que os outros dizem de mim.

Como a identificação psíquica é algo que precede a própria categorização social do sujeito é perceptível então que, em muitos campos profissionais, o discurso da vocação emerge como um elemento de ordem psicossocial que pode exemplificar o fator mencionado acima. Muitos profissionais pertencentes a campos distintos evocam a vocação como justificativa para seu ingresso na profissão exercida. A vocação

conduziu o percurso de aprendizado sócio-profissional, assim como as experiências de socialização da profissão abraçada.

Uma categoria profissional em que este discurso aparece nos relatos de histórias de vida e experiências vividas na profissão é o magistério. Neste campo de atividade profissional, no nível subjetivo, a vocação é o motivo conclusivo, definitivo mesmo para o candidato(a) a professor(a) se decidir quanto aos rumos de uma carreira profissional a ser seguida.

Pode-se concluir, então, ser este um aspecto que se configura como realidade sócio-profissional desta categoria/grupo.

De fato, pesquisadores como Assunção (1992) e Weber (1995) constataram em pesquisas realizadas sobre as representações do trabalho docente junto a professores do ensino fundamental e médio, respectivamente, que uma das principais razões – além da “imposição da família” – para escolha da profissão, foi a vocação para exercê-la.

Estes estudos realizados podem talvez nos ilustrar claramente aquilo que Bourdieu (1974) denominou de trajetória tipo, de classe ou grupo, anteriormente mencionado. O professorado como categoria profissional pode apresentar traços comuns em seu percurso profissional relacionados à socialização e formação profissional, embora na biografia pessoal de cada um esta trajetória permaneça ímpar, devido a particularidade dos acontecimentos ocorridos na vida dos indivíduos.

Assim de um modo geral, a trajetória profissional de um segmento de professores, apresenta peculiaridades inerentes ao seu percurso, que funcionariam como determinantes desses destinos profissionais, os quais irão contribuir para a formação de uma identidade profissional específica que se forma no âmbito de um ciclo de vida profissional.

2.3 PROFISSÃO MAGISTÉRIO E TRAJETÓRIAS DOCENTES

Estudos realizados por sociólogos do trabalho e das organizações, tais como; Dubar (1995; 1998 e 2001), Demazière e Dubar (2000) e Sainsaulieu (2001) atentam para o fato de que as carreiras profissionais nas empresas e nas fábricas seguem um movimento comum durante o ciclo de vida produtiva dos assalariados e profissionais.

Inaugurando de certa forma uma nova modalidade de pesquisas em torno da profissão docente, Nóvoa et al (1999) elaboraram pesquisas, cuja perspectiva investigativa se centra na análise do ciclo de vida profissional dos professores. Estes estudos procuraram analisar sob ângulos distintos os caminhos profissionais trilhados por professores do ensino fundamental e médio.

Destaque-se que esta “nova” modalidade de pesquisa emerge em contexto de crise vivenciada pelos profissionais da Educação. Crise esta instalada na identidade profissional face às transformações ocorridas na sociedade atual, as quais repercutiram na organização das escolas e nas demandas educacionais apresentadas, sobretudo, aos professores do ensino fundamental e médio. Estas demandas educacionais incluem competências profissionais a incorporar para que o professorado venha a acompanhar os movimentos de uma sociedade moderna movida por novos conhecimentos. Esta incorporação de competências implica para os professores, segundo Nóvoa (1999), uma separação entre seu Eu pessoal e seu Eu profissional.

No contexto de vivência da profissão, será possível fazer esta separação? E ao longo de um percurso sócio-profissional? Estes e mais outros questionamentos encontram-se de certa maneira implícitos nas investigações de Nóvoa e de outros pesquisadores.

O autor acima citado afirma que *“é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”* (p.17). Não há como fazer a separação entre o Eu pessoal de alguém, posto que este Eu influencia na conduta do profissional por estar nela presente sob a forma de valores crenças e representações que foram construídos em um itinerário existencial. Estes mesmos valores, crenças e representações são a própria identidade biográfica do sujeito influenciando nos diversos papéis por ele desempenhados, seja na esfera doméstica, no universo social onde circula ou ainda no mundo do trabalho vivenciado. Considerando este aspecto, a argumentação de Moita (1999) nos elucida ainda mais sobre a impossibilidade desta separação entre o Eu pessoal e o Eu profissional, pois: ... *“no interior da problemática da identidade situa-se a questão da identidade profissional”*. (p.115)

Nesta perspectiva, assim como a identidade pessoal, a identidade profissional passa por complexos processos de (trans)formação, os quais comportam distintas fases de aprendizado e de renovação. Aprendizados e mudanças ocorridos dentro das mais diversas situações de interação social e profissional, sendo por meio delas que o sujeito – e neste caso aqui nos referimos ao professorado – vai construindo o sentido de sua de sua prática profissional. Sentido este profundamente interligado ao sentimento de identidade pessoal do qual se faz portador num dado momento histórico de sua carreira. E isto porque: *“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”* (Nóvoa; 1999:16) E ainda em outra passagem deste mesmo autor isto seria ... *“como cada um se sente e se diz professor.”* (p.16).

O professorado vai desenvolvendo este sentimento de afirmação na profissão mediante a junção das experiências profissionais em um “fio condutor” que lhe confere

unidade e significado. É este fio condutor a trajetória particular do docente. Trajetória esta alicerçada numa série de fatos vividos que quando resgatados da memória profissional de cada um, propiciam a reconstrução de um encadeamento lógico a estes fatos, os quais irão até justificar as posições tomadas pelo professor em relação a sua trajetória objetiva. E neste sentido, Gonçalves nos amplia a perspectiva apontando que :

...” o percurso profissional de cada professor é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento; o processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade de interação com o meio, processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem, e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha, e interativos pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve seu múnos”(Gonçalves in Nóvoa, 1999:147).

Salienta-se que este percurso profissional dos docentes é acompanhado também por alguns sentimentos em relação a profissão tais como: insegurança, despertar da auto-aceitação, afetividade, frustração entre outros. Todos eles irão corresponder a determinadas fases da carreira. Fases estas categorizadas por Huberman (1999) e por ele denominadas como sendo as “tendências gerais do ciclo de vida dos professores”, isto é, o professorado passa inicialmente pela fase de entrada e tateamento na profissão. Deduzimos então que esta fase é marcada pelas incertezas e nela ainda estão fortes as razões de escolha da profissão, bem como a forma de ingresso na mesma. Ingresso que é relativo ao cargo ocupado e a instituição a qual pertence, isto é, se pública ou particular.

Uma outra fase destacada por Huberman é a da estabilização na carreira ingressada. Este período da vida profissional do docente pode ser relacionada com o despertar profissional, ou seja, o docente toma consciência de si enquanto profissional, buscando o controle do seu trabalho e a afirmação de sua autonomia. Destaque-se que nesse período os sentimentos de bem-estar e auto-aceitação surgem proporcionando autoconfiança ao docente. Após a fase da estabilização o autor enfoca ainda a fase da diversificação, pois a tomada de consciência de suas responsabilidades enquanto profissional capaz de gerenciar situações em sala de aula com maior autonomia faz surgir a necessidade de experimentar “novas formas de ensinar”.

Ao final de carreira, ainda segundo Huberman, o professorado tende a seguir dois caminhos ou duas fases distintas e que seriam: a serenidade e distanciamento afetivo e a do desinvestimento. Esta última pode ser acompanhada por sentimentos de frustração e amargura (1999:43-46).

Nesses últimos períodos de suas carreiras profissionais é como se os docentes por meio de retrospectiva fizessem um balanço do percurso profissional e neste balanço os sentimentos apontados acima viessem à tona.

O importante é perceber que em qualquer percurso profissional docente quer ele siga uma tendência geral ou não, é durante este percurso que se constrói sua auto-imagem, sua identidade profissional para os outros, suas experiências. É nesta trajetória também que o docente representa seu estilo de vida, a orientação familiar, o capital cultural herdado de sua família. Fatores que incidirão sobre sua prática profissional, como atividade pedagógica que se fundamenta num modelo de ensino.

De outro lado, é pelo lado objetivo da trajetória social, isto é, a trajetória trilhada dentro das instituições e por elas categorizada que o professor vai interagindo como profissional, se identifica e realiza opções. Com efeito, devido a este fator ocorre

com a identidade profissional o mesmo que com outras identidades sociais ela não existe fora de seus quadros sociais (Dubar,1998).

Os quadros sociais categorizam as identidades e seus percursos de identificação e formação. A compreensão de qualquer processo de constituição identitária não pode ser desvinculada da categorização que o enquadra. E esta categorização é um fator determinante para orientação do percurso a ser seguido ou que foi seguido por determinados grupos sociais e profissionais.

No grupo profissional magistério os percursos trilhados são categorizados pela característica essencial deste grupo que é a tarefa do ensino. Característica esta que demarca este campo profissional. No entanto, as trajetórias trilhadas pelos professores de pré-escola não são as mesmas que a de professores universitários, tampouco dos docentes do ensino médio ou do fundamental embora esses segmentos pertençam ao mesmo campo de atividade profissional. Os percursos desses segmentos de professores são marcados pelas diferenças. Diferenças estas que remetem a quadros sociais distintos.

Assim importa ainda perceber que professores que desempenham suas atividades profissionais no meio urbano não trilham o mesmo caminho que os docentes de áreas rurais, mesmo pertencendo ao campo profissional do magistério. O trajeto trilhado ou ainda a ser percorrido tem diferenças essenciais que marcam a formação de suas identidades sócio-profissionais.

O meio urbano, por exemplo, apresenta uma maior incidência de professores titulados em relação às zonas rurais. Nestas áreas os professores leigos representam a realidade sócio-educacional que integra o quadro social do mundo rural brasileiro. Quadro este permeado pelas relações de mandonismo, apadrinhamento e clientelismo

político. E cuja dinâmica envolve também a contratação de professores leigos para atuarem na atividade do ensino das escolas dessas áreas rurais.

Pode-se concluir que esses docentes leigos apresentam um trajeto social, escolar e profissional caracterizado pela ausência do necessário credenciamento para exercer a atividade do magistério. Isto é suficiente para indicar que esses professores não seguiram o mesmo percurso de ingresso e socialização na atuação do ensino que os docentes do meio urbano.

Neste sentido, as trajetórias escolares e sociais do professorado leigo podem explicar muito sobre suas identidades biográficas e sociais e o que justifica a seqüência de posições por eles ocupadas ao longo de um percurso seguido. Aliás, a trajetória por eles trilhada pode elucidar por que existiam professores leigos no âmbito do mundo escolar e social de alguns municípios da zona rural de Pernambuco.

3. O CONCEITO DE TRAJETÓRIA SOCIAL E CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Retomando algumas colocações teóricas esboçadas no capítulo 2 em torno do conceito de trajetória social tecemos no presente capítulo algumas reflexões relacionadas ao teor metodológico do conceito em pauta.

Segundo Bourdieu (1974), a trajetória social é um sistema de traços pertinentes “*a uma biografia individual ou um grupo de biografias*” (1974: 167). E este autor observou a necessidade de elaborar melhor o conceito de trajetória social apoiando-o na concepção de *habitus* porque conceitua o *habitus* como um sistema de disposições de grupo ou classe, à qual pertence o sujeito, e que o orienta quanto ao caminho a ser percorrido dentro de um quadro social específico.

Ressalta-se que determinadas questões como o próprio modo de organização interna de um campo simbólico só se tornariam claras para o pesquisador/sociólogo, mediante a prévia análise dos trajetos sociais trilhados por um grupo ou por uma classe. São estes trajetos percorridos que fazem um grupo tornar-se o que é, ou seja, apresentar a identidade com o qual é reconhecido socialmente e ocupar a posição que ocupa em um dado espaço de tempo num determinado quadro social, ao qual pertence. É por isso que o entendimento do trajeto trilhado é importante para a compreensão da organização interna de um campo simbólico entre outras questões.

Apesar de Bourdieu não apresentar uma proposta metodológica para a questão da apreensão dos trajetos sociais dos grupos ou classes, na passagem citada acima podemos encontrar pistas relacionadas ao caminho que deverá ser percorrido pelo pesquisador. Na análise de trajetórias sociais deverá ser considerado o corte sincrônico

como recurso a compreensão da direção do trajeto, o qual irá explicar a ocupação de uma posição específica por um grupo ou uma classe numa dada dimensão temporal.

A posição ocupada se relaciona a questão da trajetória percorrida. Justificar uma posição implica em reconstruir o sentido do trajeto trilhado. Este trajeto pode ter tomado rumos ascendentes, descendentes ou estagnantes, segundo o esquema explicativo traçado por Bourdieu.

Os movimentos apontados acima influem na biografia dos indivíduos e na maneira como este se “apropria” de uma posição. E isto ocorre em termos de estabilidade ou incertezas, sucesso ou frustrações. Isto representa a qualidade do movimento de seu trajeto. E que deverá ser revisto desde a posição inicial, isto é, deve ser considerado o seu ponto de partida, o qual se dá ainda no seio da família de origem.

Entretanto, Bourdieu ao discutir todos estes aspectos não deixa claro ao leitor quais procedimentos metodológicos devem ser empregados para que o pesquisador apreenda trajetórias sociais. Mais uma vez deixando pistas, o autor se refere a relevância de se observar a trajetória como um caminho percorrido que define uma posição objetiva sendo delineada progressivamente por recurso subjetivo. E isto ocorreria, segundo Dubar – interpretando Bourdieu - justamente porque... “*os balanços da trajetória passada mobilizam as representações investidas no sistema*”, (idem, 1974:76).

Pode-se afirmar, então, que seria rememorando os passos trilhados que se poderia reconstruir um percurso seguido. O ato de rememorar um percurso seguido é um recurso de ordem subjetiva, o qual configura também o lado subjetivo das trajetórias sociais.

Considerando estas questões, Dubar (1998) através das releituras das obras de Bourdieu discute em seu artigo: “Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns

esclarecimentos conceituais e metodológicos”, o cruzamento que se pode realizar entre as dimensões objetivas e subjetivas de trajetórias sociais e alguns procedimentos metodológicos necessários para a compreensão e análise de trajetórias sociais.

Assim inicialmente o autor faz uma distinção entre as trajetórias objetivas e trajetórias subjetivas. Dubar, assim como Bourdieu, observa que a dimensão objetiva refere-se a posição ocupada pelo sujeito e o lado subjetivo seria o destino de cada um. Neste ponto Dubar vai um pouco além, posto que considera a dimensão subjetiva como a história pessoal de cada indivíduo. E o sujeito ao resgatá-la rememorando esta história, por meio de seus atos de fala atualiza as visões que elabora sobre si.

Desse modo Dubar (1998) observa que o conceito de trajetória comporta duas categorias, que seriam: a) a categoria institucional, que se refere a posição objetiva do sujeito, isto é, escolar, profissional etc; b) as categorias de linguagem, isto é, os atos de fala do sujeito.

Nesta perspectiva, seria por intermédio desta segunda categoria apontada por Dubar que é possível ao pesquisador apreender o sentido da trajetória social de um grupo ou de uma classe. E sobretudo por meio das categorias de linguagem do tipo biográfico. Pela verbalização de experiências vivenciadas em um percurso é que os indivíduos tentam conferir uma lógica aos seus trajetórias sociais, seja em relação à família, à escola ou à profissão (Dubar, 1998).

Pode-se afirmar, então, que a apreensão destes conteúdos de ordem biográfica podem auxiliar ao pesquisador na reconstrução da lógica do trajeto em estudo. E deste modo poderá vir a compreender os nexos que justificam a posição ocupada por um grupo ou classe em um determinado quadro social. O pesquisador terá em mente também que a “descoberta” desses nexos fundamentadores da posição ocupada pelo grupo ou pela classe pesquisada justificará de certa forma a auto-imagem apresentada

por estes socialmente. Este fato possibilitará ao pesquisador mais duas coisas: o acesso a identidade que o grupo ou classe elabora sobre si e o confronto desta identidade para si com a identidade para o outro, ou seja, o que os outros atribuem a identidade construída pelo grupo ou classe pesquisada.

Ainda segundo Dubar, o pesquisador ao considerar a objetividade da trajetória como a posição ocupada deve ver a trajetória subjetiva como:

... “enredo posto em palavras pela entrevista biográfica e formalizado pelo esquema lógico, reconstruído pelo pesquisador por meio da análise semântica. Trata-se da disposição particular, num discurso, das categorias estruturantes do relato, segundo as regras de disjunção e conjunção que suprem a produção de sentido. Trata-se, também, de uma forma de resumo da argumentação, extraído da análise do relato e da descoberta de um ou mais enredos, e dos motivos pelos quais o sujeito está numa situação em que ele mesmo está se definindo, a partir de acontecimentos passados, aberto para um determinado campo de possíveis, mais ou menos desejáveis e mais ou menos acessíveis”, (idem, 1998:20).

Para Dubar, o ponto de partida de compreensão do trajeto social é a análise do relato do sujeito coletado numa situação de entrevista de pesquisa. Este afirma que:

... “a colocação do percurso em palavras, numa situação de entrevista considerada como um diálogo focando o sujeito, permite a construção lingüística de uma ordem categorial (Sacks, 1992) que organiza o discurso biográfico e lhe confere um significado social” (idem, 1998:20).

Pelo discurso analisado o pesquisador pode captar aspectos da socialização primária e secundária do sujeito, além de ter acesso a sua auto-imagem, e à identidade

com a qual se define o sujeito e de que forma e definido pelos outros. Analisando as narrações o pesquisador rememora lances da entrevista, tais como jeitos de falar e expressões e os conteúdos implícitos nos mesmos, tornando possível a apreensão da lógica de seu trajeto. Lógica esta cognitiva e afetiva, pessoal e social. (Dubar, 1998).

Salienta-se que apesar de não termos empregado as orientações metodológicas delineadas pelo autor de um modo direto, elas serviram indiretamente para a organização do roteiro de entrevista elaborado.

Neste roteiro tentamos operacionalizar os dois conceitos já discutidos neste estudo: os conceitos de identidade e o de trajetória social. As perguntas faziam alusão ao tempo de residência do entrevistado, a forma de ingresso na atividade exercida, qual concepção os entrevistados possuíam sobre o que seria o bom professor, entre outras, contidas no roteiro de entrevista e foram categorizadas de acordo com estes dois conceitos trabalhados, conforme procedimentos que estão detalhados adiante.

3.1. O CONTEXTO DA PESQUISA: UM POUCO DE POLÍTICA EDUCACIONAL.

Antes de nos determos nos procedimentos empregados, convém esclarecer que o estudo realizado durante o processo investigativo dissertado neste trabalho foi inspirado em seus objetivos e perspectivas pelas circunstâncias sócio- históricas da atualidade ocasionadas pelas transformações estruturais ocorridas nas bases da sociedade moderna, as quais de certa forma, inter-relacionadas entre si, permeiam o campo educacional, influenciando a implantação de políticas públicas por parte do Estado, como empreendedor de práticas cujo objetivo seria a transformação da realidade social.

Vale no entanto destacar que o presente trabalho não adotou por alvo de pesquisa e análise focar os resultados de políticas públicas elaboradas para o setor educacional ou o andamento e impacto de programas desenvolvidos sob a égide dessas políticas. Estas servem apenas como contexto para o desenvolvimento deste trabalho.

Na contemporaneidade, as estatísticas nacionais, assim como alguns estudos acadêmicos realizados em torno de programas implantados para educação básica apontam a má qualidade do ensino como situação persistente de diferentes gerações escolares no país, e que constitui desafio a ser urgentemente superado.

Entretanto, também, não se trata neste trabalho de abordar de forma direta os fatores que historicamente vêm sendo destacados como responsáveis pelos insucessos do ensino nacional, tais como: a distribuição de renda e acesso à Educação – desigualdade social, classe social e fracasso escolar ou outros aspectos sócio-educacionais correspondentes ao assunto em pauta.

De um modo geral tratou-se - neste trabalho – de convergir a ótica investigativa para as medidas do Estado, isto é, para os discursos dirigidos aos principais agentes de socialização educacional e difusão dos valores da cultura: o professorado brasileiro. Esta decisão se fundamenta nas circunstâncias atuais em que são elaboradas políticas para Educação, em cujo âmbito um novo capítulo é aberto no episódio da política educacional brasileira, percebendo os professores como um dos elementos causadores da má qualidade do ensino, advinda da baixa performance desses agentes sociais, performance esta fruto da formação profissional do professorado nacional.

Nesse contexto é que foi surgindo a motivação da pesquisa no que diz respeito a formação profissional do professorado e ao exercício do magistério. Os nexos entre a qualidade do ensino e a atuação dos docentes foram detectados, inicialmente por intermédio da leitura de proposições contidas na nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional N ° 9394 / 96. Lei que adota como principal filosofia a busca pelo ensino de qualidade, concretizando assim, um dos princípios educacionais consagrados na Constituição Federal de 1988 que significa ofertar Educação pautada em determinados padrões de qualidade exigidos socialmente. Nesta busca pela melhoria do ensino no Brasil fica subjacente no contexto atual que a superação dos déficits educacionais do país não se resolvem somente com a aplicação de recursos financeiros na melhoria da estrutura física do sistema em sua totalidade, mas também- e talvez antes de tudo- no investimento de ações voltadas para a qualificação dos recursos humanos que trabalham com Educação: os professores, mediante a formação profissional, isto é, habilitação formal para o exercício da atividade docente, quer sejam de nível médio ou superior. Nisto não somente a LDB / Lei n° 9394/1996 incorpora esta preocupação específica, mas também o FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério sancionado pela Lei n ° 9424/1996 que se configura como medida política destinada a concretizar iniciativas em prol da profissionalização do magistério.

O objetivo desta Lei n° 9424/1996 é assegurar recursos para que os municípios brasileiros pudessem enfrentar a defasagem da qualidade de ensino municipal quando comparado ao ensino ofertado pelas escolas estaduais, por exemplo. E isto principalmente nas escolas municipais localizadas na zona rural.

A Educação no meio rural é de um modo geral deficiente e sempre foi tratada com descaso pelas autoridades competentes, inclusive, no período do desenvolvimentismo brasileiro. Destaque-se que a desatenção para com a educação nas zonas rurais brasileiras se deu em virtude do investimento realizado nas áreas urbanas devido a crescente industrialização do país nestas áreas. Fatores estes que se coadunaram à demanda social por recursos humanos qualificados para trabalharem nos

novos postos de trabalho e serviços surgidos neste contexto. E de outro lado pela elevação dos níveis de aspiração e expectativas educacionais e ocupacionais das famílias nas áreas urbanas (Weber, 1976). Em contraste com as baixas aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais das populações das áreas rurais (Martins, 1974).

Na atualidade em razão de todo um contexto de mudanças estruturais da sociedade moderna, do mundo do trabalho, as políticas públicas do Brasil voltam-se para a criação de ações que visem à superação destes entraves educacionais acumulados historicamente. O Fundef se apresenta como uma dessas medidas, cuja finalidade é apoiar a melhoria do ensino fundamental, além de incentivar a profissionalização do professorado dos municípios das zonas rurais no Brasil, posto que é no meio rural que se encontram os professores mais mal qualificados ou sem a habilitação necessária ao exercício do magistério no ensino fundamental os denominados professores leigos.

3.2. A OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

O contexto delineado nos parágrafos acima representou a principal referência para a pesquisa realizada. Assim partiu-se para um contato inicial com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE), especificamente com a Diretoria Executiva de Ensino Médio (DEEM) instância responsável pela estruturação da grade curricular e articulação do Programa de Formação de Professores em Exercício: o PROFORMAÇÃO - em vigor desde de 2000 - destinado a qualificar os docentes leigos do Estado de Pernambuco, bem como em todo país.

O Proformação é um curso de Magistério de nível médio que funcionou na modalidade de Educação a distância. Sua proposta de formação foi delineada pelo MEC, sendo sua implementação e execução competências cabíveis aos Estados e Municípios participantes do Programa.

O objetivo principal do Proformação foi o de qualificar os professores que atuam na atividade do ensino sem possuir a habilitação mínima exigida em Lei - o magistério de nível médio. Professores estes que exercem suas atividades em classes de alfabetização, educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental em escolas localizadas em áreas rurais (PROFORMAÇÃO, 2000).

No contato estabelecido com a Secretaria de Educação de Pernambuco foram coletados dados tais como : o quadro dos municípios da zona rural pernambucana envolvidos no Programa, a quantidade de docentes Leigos atuantes nas salas de aula nestes municípios, assim como a proposta do curso de formação. Foram coletados ainda alguns documentos oficiais referentes à formação à distância, parte do material que foi obtido junto a DETE – Diretoria Executiva de Tecnologia do Estado – órgão responsável pela modalidade a distância do curso de qualificação mediante a monitoração da formação em serviço dos docentes leigos da zona rural de Pernambuco.

De posse destes dados preliminares fizemos a seleção inicial das agências formadoras localizadas nos municípios participantes do programa de qualificação. Vale salientar que o critério de escolha das agências formadoras fundamentou-se em questões de ordem prática, isto é, a distância do município, a estrutura física da agência formadora, assim como o nível de adiantamento do curso de formação¹. Neste sentido,

¹ - Não era interessante em virtude dos objetivos da pesquisa realizar a investigação em agências formadoras cujo curso de qualificação estivesse ainda na fase inicial.

após a escolha inicial de uma agência formadora localizada na zona rural do Agreste pernambucano, foi feita uma visita a uma das reuniões pedagógicas promovidas ao término das atividades dos professores leigos cursistas, para que pudéssemos ter um primeiro contato com o grupo pesquisado. Com a finalidade de melhor delinear os tópicos específicos da investigação realizamos entrevistas pilotos com alguns professores leigos cursistas do Programa de Qualificação e que não seriam incluídos nos grupos a estudar.

Estas entrevistas preliminares foram de fundamental importância para orientar a clarificação de alguns critérios de escolha de professores entrevistados para tratar de questões pertinentes ao reconhecimento social, identidade social, e a identificação.

Um desses critérios foi o vínculo empregatício dos professores leigos do município pesquisado obtido mediante o critério de ordem burocrática. Isto significou verificar se o grupo selecionado possuía vínculos institucionais com a Prefeitura Municipal ou se era apenas mão-de-obra contratada temporariamente, posto que freqüentemente após o término do curso de formação professores sem vínculos são dispensados ou reaproveitados em outros postos de trabalho como, por exemplo, serviços gerais, merendeira ou zelador. Além disso quando não há envolvimento e interesses políticos esses são reaproveitados novamente no trabalho agrícola do município.

3.3. O GRUPO INVESTIGADO

Foi escolhido como grupo a estudar os docentes leigos vinculados a uma agência formadora de um município do Agreste Meridional de Pernambuco. Agência esta considerada pelos gestores do Programa como a que mais se envolveu nas

propostas do curso de qualificação e continuou a realizar reuniões pedagógicas, assim como monitoramentos mensais com os ex-docentes leigos do município. Além disso, esta agência mantinha após o término do curso de qualificação, intercâmbios institucionais com a Divisão de Ensino Médio e a Diretoria Executiva de Tecnologia da SEE / PE - os principais articuladores da implantação do Programa no Estado. Estas atividades estavam previstas no projeto político pedagógico do município e a continuidade das tarefas de monitoramento em reuniões realizadas uma vez a cada mês era concebida como subsídio para os projetos, neste município, de melhoria da qualidade do ensino municipal. Era, portanto, perceptível a existência de uma certa valorização da Educação, configurada pelo esforço das autoridades públicas em favor da elevação dos níveis educacionais da população municipal.

Considerando estes aspectos fomos a campo, partindo assim para etapa de coleta dos dados. Esta coleta foi feita mediante a realização de entrevistas diretivas junto ao grupo pesquisado.

Vale ressaltar que as entrevistas foram feitas no contexto de atividades pedagógicas, ou seja, no dia da reunião pedagógica mensal organizada pela Secretaria de Educação Municipal, como capacitação em serviço da qual todos os professores deveriam participar. Assim o número de professores agrupados nesta ocasião permitiu-nos a realização das entrevistas sem maiores obstáculos advindos de visitas a escolas de difícil acesso, localizadas distante do centro do município. As entrevistas foram feitas com um grupo de oito professores leigos que se candidatou a falar espontaneamente sobre os temas propostos, tendo sido utilizado como recurso áudio, o gravador. Participaram da entrevista professores com dez ou mais anos de experiência

na função, residentes no mesmo município desde o ingresso na “profissão”², nas faixas etárias dos 25 aos 50 anos de idade e com tempo serviço na função, variando de 10 a 25 anos de trabalho docente.

3.4. O TRATAMENTO DOS DADOS

Considerando tratar-se de pesquisa qualitativa, que procura estudar processos sócio-educacionais, como a qualificação dos docentes leigos, por exemplo, o tratamento dos dados coletados através das entrevistas realizadas seguiu procedimentos qualitativos em relação a análise e interpretação destes dados. Tratamento este empregado com o objetivo de que o mesmo viesse a revelar aspectos pertinentes a identidade social do professorado leigo, assim como possíveis nexos estabelecidos entre esta identidade social e a identidade profissional institucionalizada que se constituía através da profissionalização desta categoria, durante a frequência ao curso de qualificação para o magistério.

Para analisarmos os dados que tínhamos em mãos recorreremos à vertente francesa de análise de conteúdo. Nesta perspectiva, foi realizada a transcrição das verbalizações do professorado leigo através de escuta atenta, fato este que nos fez rever determinados momentos das entrevistas – realizadas face a face – e isto favoreceu o entendimento de conteúdos expressados, a apreensão de momentos de tensão, de supressão de falas, momentos de entusiasmo e de reflexão por parte dos entrevistados. A escuta atenta e a

² - Esta questão do tempo de residência permanente no mesmo município desde do início da profissão configurou-se como uma questão relevante devido ao problema do vínculo institucional com a Prefeitura, através da condição de funcionários estatutários o que possibilita uma maior definição por parte do professorado Leigo de sua trajetória escolar e profissional.

transcrição das falas foram importantes pois permitiram a articulação dos nexos contidos nas falas dos entrevistados.

Após a transcrição das falas partimos para um segundo momento do processo de tratamento dos dados, ou seja, o agrupamento e categorização das verbalizações dos entrevistados.

Ao efetuarmos este agrupamento realizamos de início uma rápida leitura das falas na tentativa de apreender os sentidos mais imediatos contidos nas verbalizações dos docentes, verificando também a regularidade de vocábulos, ou ainda, as falas mais comuns entre os entrevistados.

Destaque-se que este procedimento de verificação das falas mais comuns entre os entrevistados partiu de uma comparação das verbalizações dos entrevistados de uma forma mais genérica e espontânea.

Considerando-se este aspecto e para facilitar a análise destas falas construímos um painel para onde foram transpostas as verbalizações dos professores leigos. Neste painel fizemos o destaque mediante a classificação de elementos de suas falas. E isto desde os mais comuns até os mais diferenciados nem por isso menos importantes aos propósitos da pesquisa, em virtude dos significados contidos nos mesmos, os quais foram em seguida transferidos para o arquivo do computador.

3.5. A CATEGORIZAÇÃO DAS VERBALIZAÇÕES

O agrupamento das verbalizações dos docentes entrevistados por categorias permitiu a organização das falas dos docentes entrevistados. Além da organização conferida às informações este procedimento facultou a interpretação dos dados favorecendo a clarificação dos nexos contidos nestes dados. O cruzamento dos dados,

por sua vez, revelou que aspectos estão inter-relacionados entre si. Além disso, possibilitou o desvelamento de elementos mais complexos embutidos nas verbalizações dos entrevistados e que numa análise superficial passariam despercebidos. E assim foi através do cruzamento das falas que se tornou perceptível, por exemplo, o conteúdo afetivo do magistério como elemento mais presente entre os professores mais velhos e por isso com mais anos de profissão. Tornou-se perceptível também o receio da transferência do posto de serviço – a atividade docente - como um sentimento mais manifesto nos professores do sexo masculino que no feminino entre outros aspectos contidos no capítulo destinado a interpretação dos dados.

Ademais é necessário destacar que, embora não tenhamos priorizado como opção metodológica a história de vida dos professores entrevistados e sim recortes biográficos de suas trajetórias sociais, a diferenciação entre idades, grau de instrução, gênero, tempo de serviço, torna complexa a reconstrução destas trajetórias e estabelecimento de relações dos significados contidos em cada uma das trajetórias e assim destas entre si. Por isso o cruzamento das verbalizações recolhidas através das entrevistas foi importante para alimentar reflexões em torno destes dados obtidos.

4. O PROFESSORADO LEIGO E O QUADRO SOCIAL DAS LOCALIDADES RURAIS

Conhecer a identidade social do professorado leigo municipal que atua na zona rural foi o objetivo central deste trabalho.

Esta identidade social, que foi sendo revelada através da análise e interpretação das entrevistas realizadas com o professorado leigo, é uma identidade construída pela legitimação de vivências e práticas coletivas, sócio-escolares da sua ocupação no posto da docência do ensino fundamental da comunidade à qual pertence. Torna-se assim o docente leigo um “agente social” responsável pelo processo de escolarização dos personagens sociais do meio rural, sobretudo no nordeste brasileiro onde a concentração de docentes leigos é superior ao sudeste.

Para realização deste estudo compreendeu-se teoricamente que identidades biográficas e identidades sociais se formam por meio de sucessivas identificações como já discutido no capítulo I deste trabalho. Identificações psicossociais ocorridas na esfera de ambientes sociais distintos em um dado quadro social. Em nossa pesquisa nos indagamos acerca do quadro social que cerca a formação da identidade social de atores do meio rural no Brasil.

Neste sentido tinha-se em mente o fato de que o mundo social do professorado leigo é rural. O quadro social no qual interage os docente leigo se identificando e se socializando é influenciado pelas particularidades de tradições sócio-culturais que moldam a sociedade rural, explicando assim a forma de organização do político e do social dessas áreas.

Boa parte dos municípios da zona rural brasileira tem como herança cultural e um passado recente, um modo próprio de organizar e vivenciar o político e o social. E isto tanto do ponto de vista do acesso à propriedade como das relações de trabalho, quanto nas relações estabelecidas entre os sujeitos sociais do meio rural.

Estudos realizados desde a década de 40 até recentemente – anos 90 – caracterizam como manifestação comum no campo das relações sociais da sociedade civil rural a existência do mandonismo, do apadrinhamento e do clientelismo permeando as relações sociais e políticas. E cuja característica principal é a manifestação do poder privado dentro da esfera pública, o qual dá origem a estas manifestações sócio-políticas (Leal, 1949; Avelino Filho 1994).

As interações sociais fundamentadas no mandonismo, no apadrinhamento e no clientelismo geraram a cultura da concessão de favores entre as lideranças locais e os cidadãos. Fato que se tornou comum e passou a configurar o quadro social das sociedades rurais. Quadro este vivido no cotidiano da vida no campo marcando a trajetória de boa parte dos indivíduos que vivem no meio rural.

No âmbito da administração pública, esta cultura que compõe o quadro social da localidade acarreta a desorganização dos serviços públicos. Fato este que se torna característica básica do gerenciamento dos serviços das administrações municipais (Leal, 1949).

Esta desorganização oriunda da cultura de concessão de favores propicia a indicação de funcionários contratados para compor o quadro de Recursos Humanos da administração municipal. Administração que segundo Leal: ... *“transita numa zona confusa entre o legal e o ilícito”* (1949:12).

Assim, através desta forma de funcionamento da máquina pública municipal são contratados serventes, pessoal administrativo, merendeiras, agentes de saúde entre

outros. É também este quadro sócio-político que favorece o ingresso de professores leigos na educação pública dos municípios da zona rural brasileira.

Este quadro foi ainda recentemente constatado no estudo de Brasileiro (1994), voltado para analisar as políticas públicas destinadas a qualificação de professores leigos no estado de Pernambuco. A troca de favores e a barganha dos votos são fatores percebidos pela autora como favorecedores da existência de docentes leigos no ensino público de municípios da zona rural do estado.

Consideramos este aspecto na nossa pesquisa. Entretanto, além destes fatores, foi percebido a existência de mecanismos mais sutis propiciadores da contratação de professores leigos. Mecanismos sutis porque se difundem nas relações sociais através dos processos psicossociais de identificação, reconhecimento e socialização do professorado leigo, ocorridos ao longo de sua trajetória.

4.1 A EDUCAÇÃO NA ZONA RURAL E O PROFESSORADO LEIGO

A Educação nas zonas rurais do Brasil é alvo de análise em pesquisas nos campos da Sociologia da Educação e da própria Educação. Estudos que foram realizados nas décadas de 70/80 e nos anos 90 por pesquisadores como Martins (1974), da Fonte (1980) e Brasileiro (1994) trouxeram fecundas reflexões sobre a valorização do trabalho e da escola em áreas rurais, a valorização da escola, no que tange a expectativas educacionais e ocupacionais no mundo rural, ou ainda a questão específica da política educacional para formação de professores do meio rural.

De certo modo podemos focalizar como um ponto comum subjacente nestes trabalhos a preocupação com a qualidade da educação pública ofertada às populações rurais.

Nos estudos de Martins e da Fonte, especificamente, é enfatizado a problemática da inadequação das funções da escola no meio social rural. Cada qual analisando por sua perspectiva – Martins faz uma relação entre Educação e Trabalho no meio rural, enquanto que da Fonte se detém nas relações entre Educação e expectativas das famílias residentes em áreas rurais. Ambos, no entanto, concluem que há incompatibilidade entre os propósitos difundidos pelas escolas do mundo rural e a compreensão e incorporação destas propostas por parte da clientela das zonas rurais. Segundo os autores, isto ocorre porque na realidade a escola do mundo rural transpõe para seu cotidiano os valores das escolas do mundo urbano, ocasionando então choque de propósitos.

Eis que Martins defende a tese específica de que o significado da escola não é apreendido pela população rural, em virtude do valor mais imediato que o trabalho em si representa para estes atores. Trabalho este manual realizado na agricultura e desarticulado da proposta da escola, posto que o sentido do trabalho no mundo rural está articulado ao seu valor de uso, ou seja, de trocas mais imediatas relacionadas à sobrevivência. Na visão deste pesquisador o conteúdo curricular, os valores, os significados repassados pela escola tornam-se esvaziados de sentido, sobretudo diante das relações que estabelecem entre o trabalho e a escola, o capital e o trabalho (Martins, 1974).

O trabalho da zona rural é essencialmente manual, porquanto a fonte de sua realização é o plantio e a colheita. E isto excluiria assim a necessidade de aplicação de operações cognitivas mais refinadas para sua execução. O trabalho agrícola

prescindiria portanto, de escolaridade baseada em conteúdos de aprendizagem mais complexas para o aprendizado do seu saber-fazer.

Aprofundando de certa maneira a visão de Martins, da Fonte explicita que o significado da escola é parcialmente apreendido em razão de que os níveis de aspiração e expectativas das famílias no meio rural são mais baixos e imediatos, assim de natureza mais simples em contraposição aos do meio urbano, apesar de a escola ser encarada por muitos pais da zona rural como algo simplesmente útil aos seus filhos e nada mais (da Fonte ,1980). Esta apreensão parcial da escola pela clientela rural é também atribuída por esta autora aos valores, crenças que esta instituição adota e difunde, ou seja, a escola da zona rural dissemina valores, crenças e perspectivas que foram copiadas das escolas do meio urbano.

Martins e da Fonte perceberam também que escola e escolarização só adquirem real valor para a população rural se estiverem correlacionadas às possibilidades de êxodo rural ou de interação social com a cidade – o meio urbano – justamente através das relações capital e trabalho. E isto porque as expectativas e aspirações de alguns segmentos sociais do meio rural – tais como meeiros, arrendatários, posseiros – são relacionadas às possibilidades de migração dos seus municípios de origem para áreas nas quais o trabalho remunerado esteja sendo ofertado.

Para evitar o êxodo rural Programas Educacionais foram implementados, inclusive com o objetivo de transformar a realidade da zona rural, enfocando a má qualidade da escolarização da clientela rural como obstáculo a ser superado.

Neste sentido a preparação dos professores de escolas dos municípios da zona rural constitui-se em uma das prioridades da pauta de ações da política educacional de muitos estados do país, sobretudo no Nordeste, posto que é nesta região que se concentra a maior parte dos professores pouco preparados para exercer o magistério. E

este fato é representado pela ausência da habilitação necessária ao exercício da docência, uma situação que caracterizava boa parte dos professores dos municípios rurais, os chamados professores leigos (Proformação, 1998).

Na pesquisa realizada por Brasileiro é enfatizada a questão da preparação de professores de municípios da zona rural de Pernambuco. Ao analisar um Programa Educacional cuja proposta era qualificar docentes leigos habilitando-os para o exercício da docência, a pesquisadora constata existir uma contradição, ou digamos, uma inadequação entre a proposta de qualificação e a sua gestão, desenvolvida no âmbito do Estado, e os mecanismos de legitimação da atividade do docente leigo. Este último aspecto, entretanto, não foi analisado pela autora mencionada.

Ora, a legitimação funciona como entrave a incorporação, por parte dos municípios, da maior finalidade da formação dos docentes leigos que seria a sua erradicação. E isto ocorre porque os mecanismos sócio-locais de legitimação do exercício do magistério por professores leigos como, por exemplo, a vinculação do voto, a troca de favores entre lideranças locais e políticas, tornam-se o fator impeditivo à solução do problema. Mecanismos estes que são criados e reproduzidos nas interações sociais estabelecidas entre o professor leigo, a comunidade e a política local.

Com efeito, Brasileiro apenas destaca que muitos dos docentes leigos ocupantes do cargo de professor o conseguiram através da troca de favores políticos, isto é, do voto. É pelo voto daqueles a quem vão escolarizar e do seu próprio que o candidato a professor barganha com a política da localidade o posto de docente municipal (Brasileiro, 1994).

Estes mecanismos de legitimação interferem na própria valorização da escola conferida pela população do mundo rural, e explicariam, em parte, as baixas expectativas educacionais das famílias destas áreas.

Neste sentido, vale destacar que há algo em comum entre as pesquisas anteriormente comentadas, mesmo tendo sido realizadas em momentos distintos: todas elas reconhecem implícita ou explicitamente, que os valores educacionais do mundo urbano se sobrepõem aos valores do universo rural como valores dominantes, os quais não são assimilados pela clientela do mundo rural. E com efeito, o real significado da educação e da escola não é apreendido pelos atores das zonas rurais, já que a escolarização em si não se constitui para eles um projeto de vida (da Fonte, 1980).

De um modo geral no âmbito das relações micro sociais estabelecidas no cotidiano escolar rural, valores e crenças são legitimadas por vivências arraigadas que dificultam de certa maneira a mediação de ações educativas institucionalizadas, tão valorizadas pelas populações dos meios urbanos.

Diante deste quadro ainda não foram encontradas muitas respostas que justificassem o fato de existirem docentes leigos como realidade cultural dos municípios de áreas rurais, ou melhor, por que existem professores leigos ? ou ainda, quais são os mecanismos sociais, ou seja, sócio-locais que permitem da existência de professores leigos? Podemos afirmar de antemão que são nestas vivências diárias sócio-escolares e sócio-locais que a reprodução do professorado leigo vai se perpetuando.

Na tentativa de aprofundarmos estas indagações e ao mesmo tempo atendermos ao objetivo central do estudo é que nos valem das representações sociais de docentes leigos sobre si próprios, assim como do mundo social que se encontra inserido ao longo de sua trajetória escolar e sócio-profissional.

A Representação Social, segundo a definição geral formulada por Jodelet (1986), seria a forma como os sujeitos sociais compreendem os acontecimentos cotidianos, bem como as informações diárias recebidas pelos mesmos. E isto incluiria

também a maneira de organizar o conhecimento espontâneo que circula nesses acontecimentos e informações. Organização esta que permite ao indivíduo criar um modelo de pensamento que lhe será peculiar. Modelo este, cuja função é fornecer respostas aos questionamentos colocados pelo mundo social.

O modelo de pensamento elaborado pelo indivíduo o situa diante das experiências vividas por intermédio destas respostas por ele criadas. Estas respostas influenciam nas suas ações e condutas que são também orientadas pela bagagem cultural, os códigos e os valores herdados pela comunicação e pela educação, os quais se encontram presentes no modelo de pensamento criado pelo sujeito (idem, 1986).

Desse modo as representações sociais se nos apresentaram como um outro recurso que permitiu também entrever determinados aspectos formadores de sua identidade social, principal objetivo desta pesquisa.

A identidade social do professorado leigo está intrinsecamente articulada com a própria questão da valorização da Educação e da escola em áreas rurais, mas também se relaciona estreitamente com a legitimação de vivências e práticas coletivas sócio-escolares e sócio-locais favorecedoras de sua condição docente. E, portanto, de agente social participativo do processo de escolarização dos personagens sociais do meio rural do Nordeste brasileiro. E no caso em pauta, do Estado de Pernambuco.

4.2. A INSERÇÃO SÓCIO-LOCAL DO PROFESSORADO LEIGO NA ATIVIDADE DOCENTE: O INÍCIO DE TUDO.

No contexto da localidade na qual se insere o professorado leigo entrevistado é que de um modo geral pode-se afirmar ser o reconhecimento social de suas aptidões

“sócio-profissionais” docentes um fato legitimado pelas alteridades que os cercam num dado período de sua trajetória pessoal.

Os professores participantes da entrevista realizada para este estudo, quando indagados sobre a forma de seu ingresso na profissão, deixaram claro o fato de que, num primeiro momento de suas trajetórias “profissionais”, o reconhecimento social que lhe é atribuído como membro da comunidade capaz de exercer com sucesso a função que lhe é confiada, constitui-se em um fator primordial para a internalização pelos mesmos da profissão docente. Reconhecimento este que se torna presente na trajetória do professor leigo quando iniciada sua inserção na vida escolar.

De uma maneira generalizada, e tendo como referencial os recortes biográficos verbalizados pelos professores durante as entrevistas, tornou-se perceptível que o professor leigo que antes era um aluno como todos os outros passa a ser identificado como o sujeito que tem “*jeito*” para ensinar. Esta ocorrência é uma das mais importantes na vida “profissional” do docente leigo, porquanto suas habilidades como docente são reconhecidas pelos seus colegas de turma e pelo seu professor. Reconhecimento este que extrapola os limites físicos da escola, pois estas habilidades “profissionais” do futuro professor passaram a ser reconhecidas também por parentes, amigos, vizinhos, a liderança comunitária até alcançar as autoridades políticas locais. Segundo o relato de um dos entrevistados:

... “Eu ingressei aos treze anos de idade. Foi no sítio que eu morava minha professora casou ... a mesma que me ensinou, aprendi e terminei a quarta série com ela. Ela no ano que eu terminei a quarta série se casou aí foi morar distante e não tinha professor pra ficar lá. Ela tinha uma turma de vinte e oito alunos. Alunos com dezoito/ dezenove anos que não sabiam ler. Eu era a única. Sempre fui inteligente. Naquela época era a menina mais inteligente da classe. Sempre quando ela ia pra Caruaru / Recife me chamava

pra ficar no lugar dela. Então eu era de menor, mas o prefeito na época resolveu ... é o jeito essa ficar porque é a única que tem lá. Aí eu comecei a ensinar com treze anos de idade.”(M, 33 anos, 20 anos de trabalho docente).

Este reconhecimento é decisivo também para a localização do futuro professor no posto ocupado. E isto não somente pela questão da posição em si, ou seja, do status conferido pela função desempenhada, mas sobretudo porque este é o caminho que configura a forma de ingresso do professorado leigo na atividade do magistério, explicitando melhor : “ *porque aqui na zona rural tem muita dificuldade para ter acesso a essas coisas*” (M, 35anos, 15 anos de trab.docente).É pelo fato das “*coisas*” serem mais difíceis de se processarem e principalmente quando se faz comparação com a cidade, caracterizado pelos avanços tecnológicos, facilidades de locomoção, a valorização do conhecimento, circulação de informações. Esses fatores demarcam o mundo urbano, organizando-o em valores baseados na modernidade. Em contrapartida, o mundo rural ainda se fundamenta em valores afirmados na tradição.

Nesta perspectiva o cotidiano, os acontecimentos públicos da vida social das áreas rurais são mediados ora pela religião, ora pelas relações de parentesco, de filiação dos atores do mundo rural. Por isso o cargo de professor em municípios essencialmente rurais é validado, inicialmente, pelos mecanismos de reconhecimento tecidos nas relações sociais das quais participam direta ou indiretamente o professorado leigo. Por isso não é raro o fato de que o professor, um vizinho, um parente ou amigo convida o futuro professor leigo a ocupar a função docente, após ter sido reconhecida suas aptidões para a docência. Conforme um dos entrevistados: ...
“*Foi uma senhora lá da comunidade que viu que estava necessitando de professor. Aí*

veio aqui ... e falou com o prefeito e disse diga a ele que venha aqui.” (H, 33 anos, 10 anos de trabalho docente).

A conquista do cargo ocupado não pode ser dissociada desse reconhecimento que foi adquirido lá atrás, isto é, no início de sua vida escolar, mesmo porque diante dos obstáculos materiais desses municípios, a escassez de mão-de-obra qualificada é uma realidade – é mais um desafio não solucionado dentre tantos outros – e realidade que é resolvida com soluções rápidas, ou seja, solução rápida é colocar o professor leigo para ocupar a função do ensino das crianças e adultos que desejam se escolarizar. E isto antes mesmo de qualquer medida burocrática-administrativa encetada pela administração local como, por exemplo, a publicação de um edital notificando a realização de um concurso público para a contratação de professores municipais. Esta medida inexistente em muitos municípios da zona rural, assim o ato social de reconhecimento do cargo professor leigo se confunde com o ato administrativo porque o precede e o substitui. Esta questão fica clara, quando na verbalização o professorado entrevistado expressa: *“onde eu morava precisava da professora e não havia ninguém habilitado para substituir a outra menina que casou e foi morar longe ...”* (M, 32 anos, 15 anos de trabalho docente), ou ainda, *“onde ensino não tinha professor ... aí me chamaram pra ensinar ...”* (H, 28 anos, 10 anos de trabalho docente). Estes docentes foram chamados para assumir a tarefa da escolarização das crianças e adolescentes da área próxima as suas residências sem se submeter a qualquer tipo de exame, conforme afirmaram acima, os docentes entrevistados.

Ainda na passagem da entrevista que se refere à forma de ingresso na profissão, as verbalizações dos professores entrevistados deixam entrever um outro fator estreitamente ligado à questão do reconhecimento social que se torna preponderante

para a fixação do professorado leigo na condição de docente é a existência de um intermediário para sua nomeação ... “*eu entrei ... comecei ... um líder da comunidade veio aqui falou com o prefeito e eu ingressei*” (H, 28 anos, 10 anos de trabalho docente).

A presença desse personagem no processo de reconhecimento do professor torna-se fundamental para o ato de legitimação social da função desempenhada pelo docente leigo. Isto porque é o intermediário quem encaminha o professor leigo para o mundo formal institucionalizado (Berger e Luckman, 1998). Mundo formal este representado pela administração local, ou seja, a Prefeitura.

Além do líder comunitário, a figura do intermediário é também representado por uma vizinha, pela senhora mais respeitada da comunidade, pelo antigo professor ocupante do cargo, ou ainda pelo próprio prefeito. E neste último caso, o prefeito é o agente direto que legitima o reconhecimento social do professor leigo por meio de seu cadastramento como funcionário da Prefeitura municipal.

O reconhecimento do professor Leigo como figura que desempenha importante papel na escolarização dos membros da comunidade na qual atua é um elemento que se configura como realidade educacional de alguns municípios, constituindo portanto parte do mundo social da localidade. Com efeito, a existência do docente leigo como um agente social representativo para seu grupo social é resultado desse reconhecimento social atribuído a ele – o professor leigo – pelos outros do mundo rural, porque este fato se torna realidade institucional que num primeiro momento é legitimada pelas alteridades que o reconhecem enquanto tal.

Entretanto apesar do fato apontado acima, o sentimento pessoal mediante o qual o professor leigo se vê como professor desenvolve-se posteriormente, ou seja, após este reconhecimento conferido pelos outros, amadurecendo assim uma auto-

imagem que faz parte de sua biografia pessoal. Auto-imagem esta delineada, progressivamente, na medida que o professor toma consciência de si, de seu papel na comunidade onde trabalha, das realizações por ele encetadas, bem como dos resultados obtidos.

Esta auto-imagem que vai se delineando, se modifica à medida que fatos ocorridos durante o percurso social do professor marcam à sua personalidade, constituindo-se em um acervo de experiências vividas ao longo de um ciclo profissional. Ciclo este organizado por um trajeto particular trilhado, o qual pode revelar a auto-imagem do professor. Auto-imagem esta que corresponderia ao estágio do desenvolvimento profissional que se encontra o docente.

Segundo Gonçalves : ... “ *o desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos fatores do contexto, podendo acontecimentos de natureza sócio-política e cultural vir a alterá-lo ou mesmo, a determiná-lo*” (1999:148).

No caso do professorado leigo, sua auto-imagem é contextualizada também pelas condições sociais e materiais de sua origem. Não é raro a filiação do professorado leigo a parentes agricultores de condições econômicas muito modestas, onde a luta pela sobrevivência é a prioridade. Neste sentido não há um tempo maior para dedicação e aperfeiçoamento de sua escolaridade, muito menos para o incentivo a uma “cultura de estudo” . Cultura esta que seria configurada através do espaço que seria criado no âmbito da esfera doméstica - familiar para que o docente leigo quando criança pudesse ter se dedicado aos estudos. Esta dedicação seria então a chave necessária à obtenção do sucesso escolar, e deste modo do alcance de maiores níveis de escolarização. Um dos entrevistados esclarece:

... “ *Só fiz a quarta série. Chorei muito pra estudar, mas meu pai disse: não! O que aprendeu já dá. Eu sempre gostei, já era pra tá lá em cima minha filha ... pela vontade que eu tenho de estudar e sempre gostei até hoje. Gosto muito de ler, sempre vou em frente*”.(M, 33 anos, 20 anos de trabalho docente).

Entretanto, as aspirações e expectativas sócio-educacionais e ocupacionais das famílias do meio rural são muito modestas, conforme já mencionado, não permitindo assim o alcance de níveis de escolaridade mais complexos. E isto é claramente perceptível principalmente quando estabelecemos comparações com as zonas urbanas. No meio urbano o incentivo ao estudo dos filhos é parte do projeto de vida familiar que dedica efetiva atenção ao progresso escolar de seus descendentes, por meio do investimento em cursos extra-escolares, aulas particulares etc (Weber, 1976).

No campo, a escolarização é limitada aos serviços oferecidos pela escola rural. E isto se restringe ao atendimento de necessidades educativas mais simples, isto é, ao “ler”, “contar” e “escrever” e que são relativas às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Podemos afirmar nesta perspectiva que a “ida” do docente leigo a escola é reduzida à satisfação dessas necessidades educativas básicas. Este aspecto é mencionado por um dos entrevistados: ... “ *Estudava lá na zona rural ... aí eu só consegui fazer até a quarta série porque não tinha outro jeito ... assim de fazer mais*”. (H, 33 anos, 10 anos de trabalho docente).

Um outro ponto relacionado à contextualização da auto-imagem do professorado leigo é a questão de sua frequência escolar. Frequência esta irregular, porquanto marcada por interrupções e retomadas. Assim constituindo uma vida escolar instável, portanto, fragmentada. De fato entre os entrevistados havia um consenso de que era muito difícil na época em que eram crianças sendo comum as menções a

desistência. Segundo um entrevistado: ... “ *faltava as coisas não dava pra estudar direito e eu ficava atrás de desistir o tempo todo*”.(M, 43 anos, 25 anos de trabalho docente).

A irregularidade da frequência à escola do docente leigo está relacionada com o próprio modo de vida / sobrevivência no mundo rural. A manutenção da família se dá essencialmente pela geração de excedentes do trabalho agrícola o que implica no envolvimento de todos os membros do grupo familiar – incluindo a participação do trabalho infantil – no cultivo da lavoura, seja em terras arrendadas, seja na pequena propriedade rural familiar (Martins,1974).

Conjugado a este fator, o currículo escolar urbano “*copiado*” pela escola rural , suas normas e horários de funcionamento não condizem com a realidade do trabalho desempenhado pela clientela rural (da Fonte, 1980). Fator este que dificulta ainda mais a frequência do aluno que será professor leigo, à escola. Isto porque devido a sua colaboração no sustento da família, o docente leigo quando criança em idade escolar foi obrigado a empregar sua força de trabalho na atividade agrícola. Este ponto é enfocado por um entrevistado:

“... meus pais não eram assim ... não tinham uma vida ... eram agricultores e não tinha como comprar tudo e a gente sentia dificuldade ... material escolar estas coisas. Foi difícil porque eu trabalhava na agricultura e vinha estudar na cidade ... aí era muito difícil ... muito sacrifício”.(M, 32 anos, 15 anos de trabalho docente).

A atividade agrícola é incompatível com a realidade sustentada pela escola rural. Isto tanto em relação aos conteúdos propostos para a aprendizagem quanto em relação aos horários escolares, ambos deslocados do cotidiano das tarefas requeridas pela zona rural.

O fator mencionado acima pode ser considerado como um dos elementos que contribuiu para reprodução de docentes leigos atuantes no “improviso” das salas-de-aula rurais, porquanto este fator se concretiza como mais um obstáculo a impedir o docente leigo de atingir maiores níveis de escolaridade. E portanto, quem sabe? as habilitações correspondentes ao exercício legal do magistério.

É considerando estes aspectos que tecemos outra parte da análise, ainda verificando as visões que os professores entrevistados elaboram sobre si, no esforço de realizar uma reflexão sobre suas trajetórias biográficas.

5. O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA PROFISSIONAL

A atividade profissional do professorado Leigo como docente municipal, ou melhor, como funcionário da Prefeitura local não se inicia com a conclusão do curso de formação para o magistério, nem tampouco pela prestação de concurso público necessário ao ingresso no funcionalismo público. O exercício do magistério para os professores tem seu ponto de partida na inserção escolar do docente, isto é, de sua frequência escola. E nisto de suas interações como aluno do ensino fundamental, ou o antigo primário.

Estas interações ocorridas no âmbito da escola são fundamentais para a questão do auto-reconhecimento de suas “aptidões” para exercer a docência. Aptidões estas que vão se desenvolvendo dentro de um contexto de identificação com a figura de professor e daí do posterior reconhecimento social de suas habilidades. E isto porque num primeiro momento o docente leigo se identifica com a imagem do professor com quem estudou. Sobre este aspecto um entrevistado verbalizou : ... *“Eu tive uma vida escolar boa me dava bem com minha professora, gostava de estudar e gosto. Ela me ajudava bastante”*.(M, 33 anos, 20 anos de trabalho docente). Por este motivo este adquire segurança de sua habilidade como docente. Num segundo momento de sua trajetória quando vai sendo reconhecido também pelos outros, ou seja, os colegas de classe, parentes, amigos, conhecidos além do próprio professor que ministra as aulas. E esta ocorrência faz parte de um processo interativo desenrolado ao longo de sua trajetória escolar e portanto biográfica.

Contudo, além dos aspectos anteriormente mencionados há um outro elemento a influir sobre a “ocupação do posto de professor” pelos professores leigos que seria o seu desempenho escolar, porquanto apesar dos obstáculos materiais com os quais se deparam os alunos do mundo rural, o docente leigo, em particular, foi um aluno que obteve desempenho escolar acima da média em relação aos seus colegas de classe. E isto se constitui em mais um fator que contribui para o reconhecimento e escolha do professor leigo como aquela pessoa possuidora do jeito de ensinar. Neste sentido um dos entrevistados expressou : ... “ *Ela tinha uma turma de vinte e oito alunos. Alunos com dezoito / dezenove anos que não sabiam ler. Eu era a única, mas sempre fui inteligente*”.(M, 33 anos, 20 anos de trabalho docente).

A performance do docente leigo, quando desempenhava o papel de aluno é mais uma das “pontes” que o levará a exercer o magistério. O gosto pelo estudo e o interesse pela escola, mesmo que paradoxalmente se deparando com as dificuldades de sua escassez material, do pouco apoio ofertado pela família, mais a má qualidade da educação do mundo rural são elementos que ajudam a criar uma predisposição de natureza interna de identificação, durante sua vida escolar, com o magistério.

Predisposição esta que oferece a composição de um acervo de memórias peculiares ao docente leigo, ou seja, as lembranças de sua postura como aluno, assim como de mais alguns aspectos que contribuíram para sua identificação com a docência. Resgatar estas lembranças, significou viabilizar a possibilidade de se vislumbrar um pouco desse processo de identificação com a função atual exercida.

Os professores entrevistados quando indagados sobre como foi sua vida escolar expressaram o que os levaram a taxa-lás de difícil. A dificuldade, na qual se deu a escolarização destes professores, está diretamente relacionada a duas questões. A primeira seria a precariedade do preparo dos professores de sua época e dos recursos

didáticos por estes utilizados em sala de aula. E isto pelo fato de seus professores terem sido leigos também, assim:

... “naquele tempo era atrasado não tinha vida escolar assim como os outros, de acordo com aqueles professores leigos e aprendi muito pouco ... ai eu fui estudar num colégio que comecei aprender, mas eu aprendi pouco porque eles eram leigos também ...”.(H, 28 anos, 10 anos de trabalho docente).

A segunda questão se relaciona diretamente aos problemas estruturais do sistema de educação da rede municipal, de forma genérica, podendo ser resumido na seguinte verbalização de uma professora entrevistada:

... “ quando eu ia para escola ... assim naquele tempo atrás, era uma escola assim que não tinha rendimento assim sabe ... que eu estudava ... ia de pés ... e naqueles meios eu não tinha condições de estudar, num sabe? Aí era assim atrás de desistir porque não tinha condições de estudar naquele tempo, ai eu fui estudando até a quarta série. A vizinha me deu força.” (M, 35 anos, 15 anos de trabalhodocente).

Os obstáculos materiais como, por exemplo à distância da escola , “andava muito”, “ia de pés”, ou ainda a escassez de recursos, “faltava as coisas”, “muito sofrido”, “chegava na escola e não tinha merenda”, só foram “superados” devido à presença de um “outro” que representou estímulo, incentivo para sua trajetória escolar, sendo este alguém geralmente de seu círculo de relações pessoais, quando não o próprio professor com quem estudavam.

As dificuldades do seu meio social de origem, do próprio sistema escolar – representado pela unidade menor : a escola, confundem-se com a própria biografia do professor leigo dando-lhe um caráter existencial também. Essa reflexão, entretanto, é feita, geralmente comparando a sua situação àquela da atualidade.

... “ na época era difícil, porque a gente não tinha uma concepção do que era difícil ou não como é

agora. Agora é tudo bem mais fácil, tem merenda nas escolas, material didático ... tem tudo na época não tinha, meus pais não eram assim ... não tinham uma vida ... eram agricultores e não tinha como comprar tudo e a gente sentia dificuldade ... material escolar essas coisas. Aí foi difícil porque eu trabalhava na agricultura e vinha estudar na cidade aí era muito sacrifício, às vezes precisava de comprar um material e eu não tinha condições, mas eu me dei bem com meus professores. Eu comecei a estudar num tempo que eu já era adulta.”(M, 32 anos, 15 anos de trabalho docente).

Nesta perspectiva a escolarização tardia do professorado leigo é aspecto banal dentro do processo de socialização escolar constituindo boa parte dos casos entre os entrevistados. A frequência escolar intermitente é fato muito comum, sendo bastante frequente a desistência periódica do ano letivo, mas que se configura como um abandono temporário. Nesta mesma perspectiva, posteriores retomadas aos estudos ocorreram quando o professor Leigo já adulto decide voltar à escola. De acordo com um entrevistado: ... “ *Eu comecei a estudar num tempo que eu já era adulta ... me relacionei bem com os professores*”. (M, 32 anos, 15 anos de trabalho docente).

O problema apontado acima ocorre porque, como já fora mencionado em linhas anteriores, a escolarização da clientela do meio rural está articulada às condições existenciais de sobrevivência no contexto sócio-econômico da zona rural, ou melhor ao trabalho desenvolvido pelas crianças em parceria com os pais na agricultura (Martins, 1974).

O trabalho na agricultura – que demanda tempo integral, isto é, do alvorecer ao entardecer do dia – assim como, os períodos anuais de plantio e colheita, as constantes migrações para as áreas de colheita – onde é certo o trabalho sazonal, portanto a possibilidade de emprego, são realidades que esbarram no funcionamento, regras e normas da escola rural que adota os padrões da escola do mundo urbano. Seu tempo de

funcionamento é incompatível com os horários de trabalho desempenhados pelas crianças (Brasileiro,1994).

Em vários municípios pernambucanos não é raro na atualidade e mais ainda antes da década de 80, o emprego de mão-de-obra infantil nas plantações de cana-de-açúcar, casas de farinha, lavouras de hortifruticultura e na tecelagem (Seplandes,2003).

Este fato ocorria com maior frequência nos anos 70 até meados dos anos 80, época em que o movimento internacional liderado pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) junto à sociedade em prol dos Direitos das crianças e adolescentes toma força ao mesmo tempo em que é incentivada a elaboração de políticas públicas em favor destes direitos, em vários países em desenvolvimento. Países estes em que a incidência de crianças e adolescentes em faixa etária escolar submetidas a atividades penosas, degradantes e insalubres constituem estatísticas alarmantes.

Em Pernambuco, por exemplo, o trabalho infantil representava 25% da mão-de-obra empregada na agricultura, sobretudo nos canaviais, sendo denominada de mão-de-obra invisível devido às condições de ilegalidade na qual era empregada. No entanto a partir de 1980, denúncias da sociedade civil, de sindicatos rurais e da FETAPE (Federação dos Trabalhadores na Agricultura) estimularam a mobilização das autoridades públicas pernambucanas em articulação com o governo federal em favor da erradicação do trabalho na infância. Mobilizações estas representadas por medidas de políticas, cujo principal objetivo seria impedir o ingresso das crianças e adolescentes no mercado de trabalho sem a escolarização do ensino fundamental no mínimo (Seplandes, 2003).

Assim para que este propósito se concretizasse a ida da criança à escola de ensino fundamental foi modificada para a jornada ampliada. Isto significa uma

obrigatoriedade de 80% de frequência às aulas do ensino fundamental, com o segundo turno destinado a atividades de recreação, esportes, cultura e reforço à aprendizagem dos conteúdos da escola básica (Seplandes, 2003).

Destaque-se que, apesar da mobilização social em favor da erradicação do trabalho infantil na zona rural em áreas de plantio e colheita, o abandono da vida escolar é parte das circunstâncias sociais do mundo rural, ou seja, abandono este que se dá principalmente em virtude das pressões familiares condicionadas às circunstâncias ocupacionais da zona rural, mas também as aspirações e expectativas das famílias, cujos níveis são muito modestos, excluindo a escolarização como um projeto de vida de interesse concreto e definido como no caso das camadas urbanas (da Fonte, 1980).

Neste sentido, é a própria família quem impede a frequência do futuro professor à escola, porque de um modo geral dentro da visão familiar o conhecimento adquirido em momentos anteriores da trajetória escolar do professor Leigo já seriam suficientes. Na fala dos professores isto é verbalizado da seguinte forma; *“já tá bom”*, ou ainda, *“o que aprendeu já dá”*. Desse modo, esta é uma parte da realidade que justifica o fato do professorado Leigo, ao menos em parte, ter apenas o ensino fundamental incompleto.

Em outros termos, a “posição social” da família em matéria da ocupação desempenhada pelos pais reflete no interesse efetivo destes pela escolarização dos filhos (da Fonte, 1980). Isto é, embora na zona rural as possibilidades de “mobilidade social” sejam nulas em se comparando com as da zona urbana – onde a Educação é projeto de vida priorizado por muitas famílias pelas reais chances de mobilidade social que esta pode trazer - as diferenças ocupacionais existentes de família para família na esfera do trabalho agrícola fazem variar os “interesses” pela escolaridade de seus descendentes. Isto quer dizer que quanto mais relações sociais são estabelecidas com a

cidade por causa do trabalho agrícola executado, seja na condição de meeiros, arrendatários, pequenos proprietários, posseiros maior a possibilidade de valorização da escola pela família (da Fonte, 1980).

Para os docentes leigos devido a herança cultural herdada de suas famílias, exercer a profissão de professor se torna um meio de se descolar um pouco deste universo social agrícola. É portanto uma possibilidade de fazer valer algumas aspirações pessoais acalentadas. Nesta perspectiva Moita nos afirma que ... “*a profissão é por vezes um meio de afirmação pessoal e social, sobretudo quando o mundo da família e da casa é sentido como demasiado apertado*” ... (1999: 139).

Entretanto, a valorização atribuída a escola pela família de origem do docente leigo continua, a grosso modo, limitada a circunstâncias e valores do universo rural, ou seja, a um mundo de baixíssimas aspirações sociais e baixos níveis de modernização – modernização restrita apenas a questão capital / trabalho agrícola. E nesta perspectiva o ensino fundamental é, para a maioria, o horizonte máximo de escolarização a ser alcançado.

O contexto social apontado funciona como “*mola propulsora*” na reprodução de um círculo escolar restrito ao “*universo*” das séries iniciais do ensino fundamental. Nesta perspectiva um entrevistado verbalizou: ... “*Aprendi muito pouco ... ai fui estudar num colégio que comecei a aprender ... mas eu aprendi pouco porque eles eram leigos também*”. (H, 28 anos, 10 anos de trabalho docente). Isso compromete o nível de aquisição de conhecimentos – quer dizer quando o professor leigo era aluno – como também em relação ao aprendizado profissional. Isto é, de aprendizado profissional enquanto a formação de uma base de conhecimentos relativos ao magistério e que por sua vez irão operar como alicerce para o ex-aluno no futuro desempenhar o papel social de professor.

É válido pontuar que os professores, de uma maneira geral, são os únicos profissionais, cuja socialização da profissão se inicia antes da qualificação profissional. Isto significa que o professor apreende os macetes da profissão no início de sua socialização escolar, em outras palavras, na infância (Tardif,2002). Neste sentido, todo processo de escolarização constitui-se como um estágio de aprendizado pré-profissional. Em condições de escolarização do meio urbano este processo dura em média quinze anos (Tardif, 2002).

Este aspecto presente na formação da identidade “profissional” do professor leigo é muito interessante quando comparado ao ciclo de vida profissional e aos processos de formação identitária de professores habilitados. Segundo estudos feitos por Huberman (1999), os professores habilitados seguem uma tendência geral de identificação com a profissão em concordância a um percurso seguido. Logo ao ingressarem na profissão estes passam pela fase do tateamento. Neste período profissional predominam as inseguranças e incertezas. Depois desta fase o professorado se estabiliza profissionalmente gerenciando melhor as situações surgidas no cotidiano da atividade profissional.

Com o professorado leigo podemos afirmar que de certo modo a primeira fase descrita é inexistente, em virtude do processo no qual ocorre sua contratação. Já a fase da estabilização se torna perceptível podendo ser representada pela contratação do professor leigo como funcionário da Prefeitura local. Fato que lhe desperta o sentimento de segurança e bem-estar. Conforme um entrevistado:

... “ Tinha um colega que saiu de sala de aula e ficou sem ter uma pessoa pra assumir ... aí eu fui convocada ... e eu achei difícil mas né ... fui ficando até hoje ... vai fazer dez anos”.(M, 35 anos, 15 anos de trabalho docente).

Assim se a fase da insegurança existe tal qual ocorre com os professores habilitados pode ser que ela esteja presente no momento em que o docente leigo quando exercendo o papel de aluno passa a ser reconhecido como o sujeito que é capaz de exercer a atividade do magistério sem maiores dificuldades. Com a qualificação para o magistério o professorado leigo passa para o período da diversificação na carreira, momento no qual seu “ Eu profissional” começa a se afirmar com maior autonomia.

Por outro lado, estas questões discutidas no parágrafo acima podem ser explicadas também devido ao fato de que os docentes leigos não seguem o percurso “normal” de qualificação profissional tal como ocorre no mundo urbano, posto que a formação das “aptidões profissionais” se dá no início da inserção da vida escolar e culmina, quando é o caso, com a conclusão do curso de qualificação para o exercício do magistério. O exercício do magistério ocorre, assim freqüentemente, sem o credenciamento legal necessário ao desempenho da atividade docente. Esta realidade traz implicações para o processo de “socialização profissional” do professorado leigo, pois estes “recebem” e “repassam” conhecimentos relativos apenas ao ensino fundamental, atuando - na grande maioria dos casos – em classes de ensino multisseriado, ou seja, em classes que reúnem crianças e adolescentes de todas as séries do ensino fundamental. E isto durante toda a sua trajetória escolar e profissional.

5.1. A FORMAÇÃO DA AUTOIMAGEM

O professorado Leigo, à semelhança de outros profissionais, constitui uma auto-imagem dependente dos atributos valorativos que lhe são conferidos pelas alteridades

do seu círculo social e com as quais interage. Estes atributos valorativos fazem parte do reconhecimento social das aptidões e habilidades dos professores com a docência e que se tornam relevantes para a constituição do seu Eu profissional (Tardif, 2003).

Considerando que a trajetória do professor leigo não inclui necessariamente um período de formação antes de sua atuação no ensino, a composição do seu Eu profissional é representada nas suas experiências profissionais como a personalidade profissional do leigo, moldando o caráter de suas atitudes enquanto docente. Neste sentido se pode afirmar que o seu Eu profissional autônomo ainda se encontra em formação. Seria então de esperar que a construção deste Eu profissional dotado de autonomia se elaboraria por meio do curso de qualificação para o exercício do magistério. Entretanto a aquisição da habilitação legal necessária ao desempenho da atividade docente, ou melhor, a aquisição de um “*corpo de conhecimentos*” relativo a esta habilitação gera uma certa “*confusão mental*” no professorado. Observa-se uma dualidade de Identidades: professor leigo X professor habilitado conflitando entre si, que se reflete na elaboração de sua auto-imagem como professor, bem como no auto-reconhecimento das possíveis mudanças que nela se operaram ao longo dos anos. Neste sentido uma professora entrevistada verbalizou:

... “ O desenvolvimento da gente trabalhar com os alunos mudou. Foi uma mudança que há muitos tempos atrás não tinha num sabe? Ai agora ... é uma mudança bem legal, que eu acho que teve uma mudança ... a cada dia que vai se passando ... que acho que foi uma mudança (M, 35 anos, 15 anos de trabalho docente).

De outro lado, os estímulos trazidos pelo curso de qualificação para o magistério ao lhe fornecerem um novo sistema de representações e significados diferentes daqueles que foram vivenciados durante sua escolarização na frequência a

escola rural e na sua atuação no ensino produzem mudanças na sua personalidade profissional.

Vale salientar que a representação como um processo cultural que é estruturador de identidades individuais e coletivas, segundo o sistema simbólico no qual se fundamenta, propicia novas respostas a perguntas como : Quem sou? , o que quero ser? , o que estou fazendo ? (Silva et al, 2001).

No caso do professorado leigo em que a auto-imagem depende contudo dos atributos conferidos pelas alteridades significativas de seu mundo social, torna-se difícil precisar o conteúdo de possíveis mudanças no teor da atividade desempenhada, isto é, nas mudanças de conduta como intervenções profissionais desenvolvidas durante suas trajetórias “profissionais”. Para parte dos entrevistados houve mudanças, porém definir quais foram elas requereria a tomada de consciência de si ou a definição de uma Identidade condizente com o papel em jogo. E isto não acontece com tanta clareza porque se vêem pelos outros significativos de seu universo social, seus ex-alunos.

Na fala dos professores entrevistados essa dificuldade de verbalização das possíveis mudanças em sua conduta profissional está expressa da seguinte forma:

... “ quer dizer... muitas né... eu acho que até hoje eu me surpreendo. E para mim é motivo de alegria por eu passar por alunos que estudaram comigo e eu me pergunto como foi que eles aprenderam a ler realmente ...” (M, 33 anos, 20 anos de trabalho docente).

Essa postura indicaria que o professorado leigo não tinha desenvolvido o hábito de refletir sobre si como profissional. Então a constatação de mudanças ocorridas em sua prática profissional é percebida somente por meio de estímulos externos, sejam os atributos que lhe foram confiados pelos outros do seu círculo de relações ou então pelo

curso de qualificação para o magistério. É bem verdade que a realização deste curso representa um marco existencial ou uma fronteira que divide; o antes e o depois, suscitando a percepção de transformações ocorridas nesse período específico de sua trajetória. Uma entrevistada afirmou:

“Houve uma grande mudança principalmente depois do curso ... a gente ensinar. Então eu tinha dificuldade, depois que eu comecei o Proformação, aí surgiu muitas mudanças na minha prática. Como eu me relacionar, como eu tratar as dificuldades que surgiram na sala de aula, apareceu muitas mudanças pra melhor que eu considero” (M, 35 anos, 15 anos de trabalho docente).

Neste sentido, entre os professores entrevistados existe o sentimento de renovação de sua atividade docente representada como mudança de ações na prática profissional. Uma parte dos entrevistados considera que não tinha prática pedagógica ou melhor, o domínio do saber-fazer profissional de sua área, adotando-se a perspectiva de Tardif (2002).

Vale enfatizar que esta renovação profissional refletida mediante a aquisição de novas práticas profissionais só se tornou possível, após a qualificação profissional, na qual os professores vieram a concluir o curso de magistério de nível médio. É após esta experiência que o reconhecimento da mudança pode se concretizar tendo em vista os benefícios trazidos para o desempenho profissional do professor, como expressa uma professora:

... “quinze anos de trabalho já tenho. E teve sim mudou muito, antes eu só tinha a quarta série como já falei. Aí no ano de 2000 eu conclui o magistério aí houve uma mudança muito grande por não ser a quarta série de quinze anos trás ...” (M, 32 anos, 15 anos de trabalho docente).

Um professor entrevistado também assim reflete sobre a experiência vivida:

, ... “ existiu. Existe é ... veja bem eu antes de cursar o magistério, eu não fazia trabalho em grupo essas coisas e hoje eu faço atividade, pesquisa que eu não fazia hoje eu faço. Então houve uma grande mudança, então eu acho que hoje eu sou mais habilitado para ensinar. Busco mais o conhecimento ... ” (H, 28 anos, 10 anos de trabalho docente).

Essa renovação no desempenho da atividade dos professores entrevistados veio a modificar também a sua própria consciência profissional, por meio do sentimento de responsabilidade pelo trabalho realizado, isto é, ... *“hoje eu me sinto responsável naquilo que eu faço. Eu sinto que eu tenho responsabilidade e tenho como exercer meu trabalho sem dificuldade...”* (M, 35 anos, 15 anos de trabalho docente).

A progressiva conscientização do trabalho realizado após a realização do curso de qualificação está articulado a dois outros aspectos relacionados à renovação da atividade do professorado leigo : um é a aprendizagem de novos conhecimentos e o outro seria o despertar de novas visões sobre a realidade. Nesta perspectiva:

... “ quando eu comecei a ensinar tudo era o método tradicional e depois com o conhecimento que a gente teve do magistério ... foi um curso muito rico em conhecimento e aprendeu muita coisa, como lidar com o aluno, oportunidade de vivenciar o dia a dia ... eu acho que mudou completamente e você tem feito o que ? a trabalhar melhor, a aproveitar o conhecimento que o aluno traz ... eu acho que conhecimento não se adquire só na sala de aula ... é ... todo mundo tem um pouquinho dele ... é só da oportunidade que a pessoa possa se desenvolver” (M, 42 anos, 22 anos de trabalho docente).

Este alargamento dos horizontes perceptivos acerca do trabalho propicia o surgimento de uma dinâmica de trabalho mais consciente e renovada. É neste momento que o professor se torna autocrítico, é pensando que tenta refazer a sua prática, posto

que estes fatores transformam também a maneira como o professor leigo se vê. Por isso a tentativa de refazimento dessa prática.

Refazer a prática profissional é uma questão que se tornou mais clara para o professorado leigo, em razão dos conhecimentos adquiridos com a qualificação para o exercício do magistério, porquanto a qualificação suscitou hábitos antes não despertados no docente leigo, como o de refletir sobre a sua prática, é bem verdade que esta, certo modo, faz parte da interação dos indivíduos com a sociedade, mesmo quando estes estão inseridos no mundo rural, pois também este mundo mantém relações com a sociedade global, onde a reflexividade tornou-se condição para a sobrevivência dos sujeitos sociais.

A reflexividade é uma condição da sociedade moderna tendo o ato de refletir se tornado um hábito, uma particularidade definidora das ações humanas na modernidade. O indivíduo organiza seu comportamento dentro de sistemas sociais alicerçados na reflexividade condição de reprodução desses sistemas (Giddens, 1999).

No contexto atual, o sistema moderno é composto por conhecimento reflexivo aplicado (1999;46), o que implica no reconhecimento de que este conhecimento estabelece parâmetros individuais de interação social, de acordo com a apropriação pessoal deste conhecimento que circula socialmente.

No que diz respeito ao professorado leigo, o conhecimento reflexivo aplicado não compõe de uma forma direta o seu mundo social, isto é, o mundo rural. Mundo este ainda regido – em quase toda sua totalidade – por valores tradicionais e onde o conhecimento reflexivo aplicado só adquire real importância dentro das circunstâncias de interações mantidas com o mundo urbano, representado pela cidade através das relações entre trabalho agrícola e capital. Em outros termos o conhecimento reflexivo aplicado é parcialmente desnecessário ao cotidiano do meio rural, porquanto este

cotidiano – ao contrário do dia-a-dia da cidade – é organizado por uma cultura permeada por valores fundamentados na tradição.

Ao refletirem sobre suas auto-imagens, o professorado entrevistado entra em contato com a visualização de uma auto-imagem transformada, sendo unânimes em afirmar se sentirem diferentes. Esse sentimento de diferença se distribui em relação a vários aspectos, aspectos estes referentes tanto à vida profissional do docente leigo quanto à sua vida pessoal.

Em relação à esfera profissional o sentimento da diferença, ou melhor, de estar diferente é retratado no esforço em exercitar novas práticas profissionais, isto é, *“assim de mim mesmo”*. Este fato pode espelhar sentimentos maiores, ou seja, sentimentos relacionados com a sensação de autonomia e autovalorização.

A execução de práticas mais refletidas além de despertarem os sentimentos apontados acima geram também o sentimento de capacidade, ou seja, o professor começa a se sentir um profissional habilitado, isto é, um profissional que é agora reconhecido socialmente também em virtude do corpo de conhecimentos profissionais do qual se faz portador.

A habilitação legal para o exercício do magistério, apesar de ser uma *“imposição”* da Secretaria de Educação municipal, é vista pelo professorado leigo como uma conquista. Conquista esta geradora do respeito institucional conferido aos agora professores credenciados. Na ordem prática mais imediata, este respeito é transmutado pela ausência de comparações e segregação que existiam por ocasião de reuniões realizadas pela Secretaria de Educação Municipal entre professores leigos e professores credenciados. Isto facultou também a eliminação da discriminação entre os pares, porquanto:

... “ quem era professor leigo como eu, como outros colegas mesmo era muito discriminado, quando a gente participava da planejamento, reunião... tinha aquela coisa ... olhava a gente diferente, porque a gente era professor leigo e agora não, as pessoas vêem a gente com outros olhos , ou seja, com mais respeito... quando se falava alguma coisa ...ah! eu sou professor leigo e as leigas ficavam de um lado era uma coisa ... um clima meio desagradável.A discriminação dos outros professores que não viam com bons olhos e pensavam que a gente não era capaz de realizar um trabalho como o deles... acabou.” (M, 32 anos, 15 anos de trabalho docente).

Nesta perspectiva o professorado leigo passa de uma auto-imagem estigmatizada para a sustentação de uma auto-imagem positiva e por consequência socialmente mais aceita e valorizada, posto que o professorado leigo ... *“era muito mal visto não só aquimas em todo lugar ... era tratado como se fosse... leigo não sabia de nada.”*(M, 43 anos, 22 anos de trabalho docente).

A positividade da auto-imagem dos docentes conferida pelo credenciamento profissional impede a exclusão, ou melhor, a marginalização do exercício do magistério pelo professorado leigo. O exercício do magistério adquire assim status de legitimidade.

Por outro lado, vale salientar que a exclusão efetuada se dava mais em termos institucionais, ou seja, no nível da Secretaria de Educação Municipal porquanto localmente o exercício de sua atividade como docente leigo era vista como natural, até certo período de sua trajetória profissional, e até certo ponto aceitável em virtude da reduzida valorização da escola e das limitadas expectativas e aspirações educacionais das famílias no meio rural, conforme assinalado por da Fonte (1980).

Entretanto, a condição de ser docente leigo tornava-se um estigma, ou melhor, uma marca que evidenciava o “status social” do sujeito (Goffman,1975). Essa

estigmatização do professor leigo se tornava ainda mais evidente no momento em que este travava relações com os professores credenciados do mesmo município, como anteriormente mencionado, por ocasião das reuniões pedagógicas organizadas pela Secretaria de Educação Municipal.

Ao serem convidados a tomar parte da reunião pedagógica, os professores leigos interagiam com os professores habilitados expondo assim seus poucos atributos profissionais, ou seja, atributos de um professor que é leigo. E esses atributos constituíam uma espécie de qualidade que lhes ia sendo conferida pelos outros, isto é, pelos professores credenciados. E isto seria o próprio estigma que lhes era imputado pelos outros “normais” (Goffman,1975), os professores habilitados e pela Secretaria de Educação Municipal, justamente em um momento em que eram discutidas questões pedagógicas. E esse seria um momento vivido como a parte mais crítica de sua trajetória profissional.

Por outro lado, a reunião conjunta de professores leigos e professores habilitados reflete a própria contradição do sistema educacional que permite que docentes leigos e docentes habilitados lecionem em uma mesma rede de ensino.

Esta revela ainda uma certa “estratificação social” das famílias na zona rural, a qual se relaciona a valorização da Educação. Com efeito, apesar de municípios pertencerem a áreas rurais do Estado, alguns deles são dotados de uma dinâmica social que gira em torno de um centro comercial, órgãos públicos, como a Prefeitura, o posto de saúde, o hospital, os correios, ou seja de um núcleo que é urbano. Um urbano dentro do rural. E onde os estilos de vida das famílias, suas expectativas educacionais e ocupacionais diferem dos das famílias que vivem em sítios e pequenas propriedades rurais distantes deste núcleo urbano do município. Os professores credenciados dos municípios rurais são descendentes destas famílias que se estruturam em torno deste

núcleo urbano municipal e, por conseguinte, obtiveram maior sucesso escolar, chegando a freqüentar escolas de municípios vizinhos e maiores, mais urbanizados, conseguindo posteriormente ampliar a sua escolarização, concluindo cursos de formação de professores em Faculdades de Letras, Pedagogia, História, Geografia e Filosofia nestes municípios próximos ao de sua origem. E isto diferentemente dos professores leigos, cujos horizontes de escolarização restringem-se aos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa estratificação social se desdobra na estigmatização do professorado leigo tornada manifesta na contraposição dos saberes docentes em reuniões pedagógicas, levando ao descrédito de sua atuação, também perante a comunidade da qual fazem parte, isto é, o local onde residem e trabalham. Nesse contexto, a qualificação dos docentes leigos transformou-se em campanha que assumiu conotações sociais, desde que da qualificação do professor leigo dependeria a valorização da Educação municipal e a melhoria da qualidade do ensino. Propósito este que foi difundido por todos os municípios participantes do Programa Educacional de Qualificação para o Magistério, sobretudo naqueles municípios que mais se envolveram com as propostas deste Programa.

Neste sentido é a Secretaria de Educação Municipal, o principal agente responsável pela criação e sustentação da imagem do professorado enquanto docente leigo. Ao legalizar a situação destes docentes, através da qualificação, a Secretaria propicia a dissipação de um contexto social antagônico a existência do professorado leigo. Com efeito surgem sentimentos de alívio, de inclusão por parte dos então, ex-docentes Leigos, isto é:

*... “já somos vistos de outra maneira , não
como se a gente fosse ... mas graças a Deus bem
melhor , pelo menos a gente não ta mais taxado de*

Leigo e que não sabe ... a gente tá sentindo como se fosse igual a todo mundo ... sem ser taxado né , todo mundo junto. E aí a gente tem essa oportunidade ...” (M,43 anos,22 anos de trabalho docente).

Também na esfera de constituição da auto-imagem, o reconhecimento de si próprio como professor qualificado é um elemento de suma importância para o desenvolvimento de sentimentos de proteção, refletidos como segurança , em virtude da fixação a uma posição institucional reconhecida, o que em determinado período da trajetória do professor leigo passa a ter relevância. A qualificação oferece esta “fixação” configurada pelo reconhecimento institucional.

Desse modo o sentimento de ser professor, ou seja, de se ter um Eu profissional mais bem delineado, de certo modo estabiliza a atividade profissional do Ex-professor leigo. E isto é expresso pelos entrevistados por sentimentos de satisfação, realização pessoal, bem-estar “ *só em estar contribuindo mais para o desenvolvimento daqueles que sabem menos é uma felicidade...*”(M,35 anos, 16 anos de trabalho docente), ou, ainda, a sentimentos de gratificação, ou seja, ... “ *é muito bom e gratificante ser professor eu me sinto uma pessoa importante ... de valor*”(H, 28 anos,10 anos de trabalho docente) ou a de orgulho pela profissão exercida, sentimento este circunscrito à auto-estima pessoal, verbalizado deste modo: ... “ *me sinto orgulhosa porque era uma função que eu tinha muita vontade de ser ...*”(M, 44 anos, 25 anos de trabalho docente).

O amadurecimento de tais sentimentos em relação a si próprios e a profissão está relacionado também à formulação de um Eu profissional ideal. Este emerge – o Eu profissional – com a definição das características que – entre os entrevistados – o professor ou melhor, o bom professor deva ser portador.

Assim alguns entrevistados acreditam que o bom professor é aquele que tem autonomia, neste sentido ... “ *sabe fazer sua prática sem perguntar a ninguém ...*”(M, 35 anos, 15 anos de trabalho docente). E aliada a esta particularidade uma outra se destaca entre os entrevistados: o bom professor é consciente, por isso responsável pelos seus deveres como profissional e acima de tudo ... “ *sabe o que quer da vida ...*”(M, 43 anos, 22 anos de trabalho docente).

Pode-se afirmar que a formulação de características relacionadas ao perfil profissional do bom professor encontra-se articulada a qualidades de cunho profissional-cognitivo, ou seja, a questão da competência, destreza e habilidades mas também a qualidades valorativas, intrinsecamente relacionadas a personalidade pessoal do professor (Tardif,2002). Alguns dos entrevistados asseveram ser o bom professor aquele que ... “ *tem amor por aquilo que faz...*” , ou ainda, ... “ *entende o aluno na hora certa, ...*”, qualidades de natureza emocional, refletoras de sentimentos de dedicação, abnegação e benevolência, que permeiam – de um modo geral – o “*imaginário*” dos docentes do nível fundamental.

Este imaginário que foi construído entre o professorado do nível fundamental se relaciona com a feminização do magistério com conseqüências para a organização do campo profissional do magistério que tende a ser regido por princípios pautados na tríade: professora-mãe-mulher, condizentes com os papéis femininos moldados por uma sociedade que é sexista (Assunção, 1992).

O magistério é então encarado como uma atividade cujo teor profissional exige a doação como virtude imprescindível para o trato com crianças. Doação esta originária da vocação, da missão, neste caso da mulher, em razão de suas habilidades femininas representadas pela paciência maternal. Esta vocação implica ainda, responsabilidade, desgaste, dedicação, amor e abnegação (Assunção,1992:46). Neste sentido somente os

portadores destas virtudes, no caso as mulheres seriam capazes de realizar com sucesso o exercício do magistério do ensino fundamental, que, além disto é visto como um sacerdócio.

Vale, no entanto, salientar que essa presença hegemônica das mulheres é hoje rompida através da ocupação deste espaço também pelos homens. Para se fazerem aceitos neste campo de atividade, os homens têm que quebrar as barreiras impostas pelo preconceito e pela desconfiança, associando a figura do professor a imagem do pai, do tio ou do padrinho, justificando assim o trato do professor com as crianças (Miranda, 2003). Diga-se de passagem que este foi o mesmo recurso utilizado pelas mulheres, quando foram ao mercado de trabalho buscando esta profissão. As professoras apoiaram a sua prática profissional nas imagens de mãe e tia (Miranda, 2003).

Considerando estas questões comentadas pode-se entender os componentes emocionais fortes observados na verbalização de alguns entrevistados como o sentimento de que o magistério é acima de tudo devoção e serviço que o bom professor é considerado como o “*bom ser humano*”, posto que não adianta ser “*bom profissional*” e ser um ser humano “*mau caráter*”. E neste sentido a melhor característica do bom professor é a humildade. Em outras palavras:

... “*é a humildade ... de um professor ser humilde com seus alunos e com a comunidade, com quem ele convive em termos assim de um ser humano, porque ele pode ser um bom professor, direcionar bem as atividades escolares, mas ser um mau professor fora da sala de aula. Isto em termos de caráter e imagem para as pessoas, sabe dirigir as atividades, mas não tem isso bom...*”(H, 33 anos, 15 anos de trabalho docente).

Tais sentimentos são vistos pelos entrevistados de forma positiva, sendo considerados imprescindíveis para a prática profissional. Ora a conquista de autonomia

profissional é uma peça fundamental na constituição do “*ethos*” da profissão docente. Para o professorado leigo hoje qualificado este *ethos* parece ser uma conquista apenas de natureza secundária, uma realidade longínqua, pois continuam a se pautar pelo sentimento de vocação e quase nada pela organização da profissão fundamentada em saberes especializados, cuja função seria a construção gradual de uma identidade profissional autônoma (Tardif, 2002).

Identidade esta que seria alicerçada em habilidades e competências de cunho cognitivo. E não porque o professorado acredita ser a vocação o principal pré-requisito para desempenhar a docência, que remete a algo da ordem do sobrenatural (Assunção, 1996).

Ademais como sugere esta autora a questão da vocação é associada também a idéia de “dom”. Esta concepção, distinta da de vocação, salienta a idéia de que existem qualidades especiais, fora do comum, que são inatas ao indivíduo que condicionam a vocação. Qualidades estas que emergem de um simbólico místico, que justifica o discurso da vocação para o magistério (idem, 1996).

Destaque-se que este discurso de conotações místicas influi na escolha da profissão como também interfere na prática profissional dos professorado de um modo geral, seja ele leigo ou habilitado. O discurso da escolha do Magistério permeia duas categorias – vocação e dom – o que tornaria pouco relevante a intervenção de natureza educativa fundada em elementos cognitivos. Em determinados momentos de sua carreiras, o professorado agiria guiado por este “dom sobrenatural” que lhes levou a escolher o magistério. E dessa forma, abdicaria do exercício de sua autonomia.

É bem verdade que esta intervenção consiste em uma inferência das verbalizações recolhidas. Entretanto, o fato de constatarem que a sua atuação é

mediada pelas exigências dos alunos e dos pais e também pelas regulações efetuadas pelo Estado, denota a limitada autonomia de que gozam.

De fato, os entrevistados ao serem indagados a respeito das opiniões dos pais e dos alunos na sua atuação no ensino foram unânimes em afirmar que as opiniões e sugestões influem na sua atividade: a prática pedagógica. E de um modo geral, o professorado consideram-nas “*justas*”, “*boas*”, válidas para serem incorporadas na sua prática, isto é, ... “*são opiniões assim ... boas ... e os pais colaboram se preocupam com seus filhos. E não mais como antigamente há dez anos atrás...*” (M, 35 anos, 15 anos de trabalho docente). Assim o exercício da atividade, mesmo após a qualificação obtida com a conclusão do curso de magistério de nível médio, continua dependente das opiniões das alteridades com as quais interage. E neste caso as alteridades não são mais colegas de classe, amigos, vizinhos, correligionários.

Motivados pelas propagandas que foram veiculadas pela Secretaria de Educação Municipal em torno da qualificação dos docentes leigos, os pais passaram a cobrar um melhor desempenho dos ex-professores leigos, influenciando assim na sua atuação no ensino e os professores qualificados começaram a sentir a diferença, como nos informou uma das entrevistadas quando indagada acerca das sugestões que os pais faziam para sua atividade como docente :

... interfere por causa que ... a ter um bom desempenho na sala de aula que antes não tinha assim os alunos iam porque iam .. hoje tem mais criatividade na sala de aula. Hoje o desempenho para eles é necessário ... é os pais né eles cobram. Eu considero que eles acham que a partir de hoje os professores têm tido um bom desenvolvimento na sala de aula, um bom trabalho que antes não tinha na minha parte que há dez anos atrás não tinha assim ... um bom trabalho que tá

tendo hoje para eles."(M, 35 anos, 15 anos de trabalho docente).

É ainda é interessante salientar estar de certo modo implícita na passagem da entrevista transcrita acima a concepção educacional da contemporaneidade brasileira, na qual a Educação é um dever também a ser compartilhado pela família. E que por conseguinte interfere também no desenvolvimento da autonomia profissional. O compartilhar a atividade do ensino com outras instâncias sociais passa, assim, a ser mais um dos aspectos a constituir o Eu profissional dos ex-docentes leigos que começa a se consolidar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou conhecer a Identidade social do professorado Leigo que exercia a atividade do magistério do ensino fundamental (as quatro séries iniciais) em um município da zona rural do Estado.

Através da análise do conteúdo das verbalizações dos professores entrevistados foi possível não só conhecer aspectos relativos a Identidade social desse professorado, como também foi possível responder a alguns questionamentos que se encontravam subjacentes a problemática formulada no projeto deste estudo. Entre estes a pergunta: Porque existem professores leigos? O que foi constatado durante a entrevista e pela análise das verbalizações dos professores permitiu a compreensão da existência dos mecanismos sociais de legitimação da atividade do magistério ser exercida por professores leigos.

Neste sentido foi constatado que ao longo da trajetória escolar do docente leigo, em um determinado momento desta trajetória, ele é reconhecido como um aluno, dentre os outros de sua turma, capaz de exercer sem maiores dificuldades a tarefa do ensino de crianças, jovens e adultos de sua comunidade.

A ausência do credenciamento necessário, mediante a qualificação adequada para ingressar na profissão é superada com o auxílio das lideranças locais, líder comunitário, os vizinhos ou ainda a senhora mais respeitada da comunidade. E posteriormente sua situação é legalizada através do seu ingresso no quadro do funcionalismo público local, pela ação do intermediário, ou seja, do político, normalmente o prefeito que o cadastra como funcionário da Prefeitura local.

Este fato se torna mais um marco na trajetória social do docente leigo. Pois a partir daí ele exerce a sua função com mais “liberdade” devido a vivência na atividade, propiciada pela ocupação efetiva do posto de professor da escola rural que se situa comumente na mesma comunidade na qual estudou e onde reside.

Vale salientar que este marco em sua trajetória possibilita o despertar de sua consciência profissional e a elaboração progressiva de uma auto-imagem social e profissional.

A auto-imagem do docente leigo passa por um processo de elaboração semelhante a aquele de profissionais pertencentes a outros campos de atividade, isto é, ela é dependente dos atributos que lhe são conferidos socialmente. E isto interfere no grau de independência “profissional” do professor.

Após o curso de qualificação para o magistério, cuja frequência lhe é imposta pela Secretaria de Educação Municipal, sua auto-imagem é redefinida e o docente leigo, após um período de “confusão mental”, na qual suas identidades conflitam entre si, passa a se sentir mais seguro e a vivenciar um sentimento de bem-estar que perpassa toda sua prática.

Nesta perspectiva, a qualificação para o magistério resulta em benefícios para o professorado leigo que passa de uma auto-imagem negativa para uma auto-imagem positiva. E assim, mais aceita socialmente.

Participação esta configurada pelas sugestões que são dadas para melhoria da atuação no ensino, do ex-professor leigo.

Pode-se então concluir que o “Eu profissional” que surge é ainda permeado pelo reconhecimento que os membros da comunidade, a qual pertence o ex-professor leigo lhe confere. Embora este reconhecimento seja preenchido por novos atributos, em virtude do curso de qualificação para o magistério concluído pelos docentes leigos.

Dessa forma esta é certamente o início de uma nova etapa na trajetória sócio-profissional do ex-docente leigo, constituindo-se assim em mais um marco na sua biografia e no processo de formação de sua identidade social.

Este é mais um ponto importante na Formação do “Eu profissional” do ex-docente leigo.

Este eu profissional que desponta é ainda atravessado por sentimentos que de certo modo se encontram presentes no “imaginário” dos professores do magistério do ensino primário os quais categorizam a Identidade profissional do professorado de uma maneira geral. Entre estes sentimentos encontramos a vocação, ora relacionada a missão, ora a feminização da tarefa do ensino.

Um aspecto que influencia na formação do Eu profissional do ex-docente leigo seria a participação da família.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSUNÇÃO, Maria Helena. *Magistério Primário e Cotidiano Escolar*. São Paulo: Campinas: Autores Associados, 1992.
- AVELINO FILHO, George. Clientelismo e Política no Brasil. Persistindo velhos problemas. *Novos estudos*. CEBRAP.(nº38), Março, 1994, pp.225-235.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3 edição, Lisboa: 70, 1996.
- BAUER, W. Martin e GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zigmunt. Identity in the globalising world. *The Journal of the European Association of social Anthropologists*.(nº 9), 2001,pp.121-129.
- BERGER, Peter L e LUCKMAN, Thomas. *A Construção Social da Realidade: Um tratado sobre a Sociologia do conhecimento*. 16ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. “Espaço social e Gênese de classes” in *O Poder Simbólico*. Lisboa : Difel, 1989, pp.133-157.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Lisboa : Difel, 1974.
- BRASILEIRO. Márcia Helena Rabello. *Professor Leigo e Políticas Públicas*. Recife: Massangana, 1994.
- DA FONTE, Eliane Maria Monteiro. *Valorização da escola, aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais no meio rural*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (Dissertação de Mestrado), 1980.

- DEMAZIÈRE, Didier e DUBAR, Claude. Trajetória Profissional e formas identitárias: uma teorização. *Contemporaneidade e Educação*.(nº 8), 2000,pp.183-199.
- DUBAR, Claude. Identidade Profissional em tempos de Bricolage. *Contemporaneidade e Educação*. (nº 9), 2001,pp.152-156.
- DUBAR, Claude. Trajetórias Sociais e Formas Identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*.(nº 62), 1998,pp.13-27
- DUBAR, Claude. *A Socialização. Portugal*: Porto, 1995.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Cortez, 1990.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma. Notas sobre a manipulação de identidades deterioradas*, Rio de Janeiro:Zahar 1975.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário in Nóvoa, Antonio (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1999.
- HALL, Stuart. *A Identidade Social na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HUBERMAN, Michael. Tendências gerais do ciclo de vida dos professores in Nóvoa, Antonio (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1999.
- JODELET, Denise. La Representacion Social, Concepto y Teoria in Moscovici, Serge (Org). *Psicologia Social Vol II*. Buenos Aires: Paidós, 1986
- LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. São Paulo: Alfa e ômega, 1949.
- MARTINS, José de Souza. A valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural. *Debate e crítica*. (nº 2), 1974, pp.112-132.
- MEC. *Guia geral do Proformação*. Brasília, 2000.

- MIRANDA, Marcelo Henrique G. de. *Magistério Masculino: (Re) Despertar tardio da docência*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (Dissertação de Mestrado), 2003.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação in Nóvoa, Antônio (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1999.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1999.
- PENNA, Moura. *O que faz ser nordestino*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SAINSAULIEU, Renaud. A Identidade no Trabalho Ontem e Hoje. Educação e Contemporaneidade. (n.º 9), 2001.
- SELLIZ, Claire et al. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: Herder, 1967.
- SEPLANDES. <[http:// www.seplandes.com.br](http://www.seplandes.com.br)> acesso em 27/01/03.
- SILVA, Tomas Tadeu (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WEBER, Silke. *Aspirações a Educação*, Petrópolis: Vozes, 1976.
- WEBER, Silke. *O Professorado e o Papel da Educação na Sociedade*. São Paulo: Papirus, 1995.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual in Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXO

Roteiro das Entrevistas

Biografia pessoal e autoimagem.

- a) Qual a sua idade?
- b) Em que município reside? Há quantos anos?
- c) De que forma você ingressou nesta atividade?
- d) Como foi sua vida escolar?
- e) Em que classes já ensinou?
- f) Há alguma mudança entre o início de sua atividade e hoje? Quais?
- g) Estas mudanças mudaram sua maneira de se olhar?

Autoimagem e Aspirações Sociais.

- a) Como você se sente sendo professor?
- b) Em sua atividade docente o que seria prioridade: o interesse dos alunos, dos pais ou da comunidade?
- c) O que você considera como o bom professor?
- d) As opiniões dos pais dos alunos, dos alunos e da comunidade interferem na sua atividade?
- e) Como você considera estas opiniões?
- f) De que forma ficou sabendo da existência desse curso de formação?