

A (IN) SATISFAÇÃO DE SER PROFESSOR: SABERES MOBILIZADOS NA PRÁTICA DOCENTE

Alessandra de Macedo Monteiro¹
Luciana de Sousa Lima Soares²

Resumo

Em se tratando do contexto escolar, temos atores que há muito são vistos como os detentores de uma prática pautada na sabedoria, na ética e que reiteram as mudanças exigidas pela sociedade - os professores. São esses atores que dinamizam toda a sistemática de (re)elaborar os conhecimentos, as novas tecnologias, os anseios e questionamentos da sociedade. Esse novo cenário atinge os docentes em diversos âmbitos, sejam nas suas práticas pedagógicas, sejam na maneira de refletir sobre o seu saber-fazer. Dessa forma, constatou-se a necessidade de refletir junto aos professores qual seu papel nesse contexto, quais os saberes necessários a sua prática. Procurou-se investigar os saberes docentes que fundamentam a prática dos professores do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente -CAIC na cidade de Teresina - PI. Para a apreensão dessa proposta, utilizou-se a Pesquisa Colaborativa. Os docentes do CAIC tiveram a oportunidade de expressarem o que é ser professor e expressar quais saberes utilizam no cotidiano de suas atividades docentes. Os saberes da experiência foram bastante evidenciados nas falas dos pesquisados. Portanto, para esses educadores, a experiência contribui para uma tomada de posição segura, ou seja, diante das mais diversas situações que se deparam, no cotidiano escolar, as suas ações advêm de um saber construído ao longo dos anos de profissão docente.

Palavras-chave: Saberes. Práticas Pedagógicas. Pesquisa Colaborativa.

Abstract

In if treating to the pertaining to school context, the teachers have been being the detainers of one practical one based in the wisdom, in the ethics and that reiterate the changes demanded for the society -. They are the actors who dinamizam all the systematics of (re) elaborating the knowledge, the new technologies, the yearnings and questionings of the society. This new scene reaches the professors in diverse scopes, is in its practical pedagogical, is in the way to reflect on its know-to make. This way it's observed the necessity to reflect it next to the professors this papers in this context, what knowledges are important in their. It was looked to investigate the knowledges which base the practical of the professors of the Center of Integral Attention to the Child and the Adolescent – CAIC in the city of Teresina – PI. For the apprehension of this proposal, it was used Collaborative Research. The professor of the CAIC had the chance to express what they think a professor is and to express which knowledges they use in the daily of their teaching activities. The knowledges of experience evidenced in was sufficiently their speeches. Therefore, for these educators, the experience contributes for a taking of safe position, that is, ahead of the most diverse situations that if come across, in the daily pertaining to school, its actions come of a knowledge constructed throughout the years of teaching profession.

Keywords: Knowledges. Practical Pedagogical. Collaborative Research.

Estamos inseridos em um contexto de mudanças aceleradas e contínuas, que a todo momento exigem saberes, práticas, conhe-

cimentos acerca do sentido que queremos atribuir às condições impostas pelo ambiente e por nossos pares. Em se tratando do

*Artigo recebido em: Agosto de 2007.

*Aceito em: Dezembro de 2007.

¹Psicóloga Escolar. E-mail: alessamacmel@hotmail.com

²Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da UFC. Professora de Didática e Estrutura e Funcionamento da Educação na UESPI. E-mail: luciana_posufc@yahoo.com.br

contexto escolar, temos atores que há muito são vistos como os detentores de uma prática pautada na sabedoria, na ética e que reiteram as mudanças exigidas pela sociedade - os professores. E são esses atores que dinamizam toda a sistemática de (re)elaborar os conhecimentos, as novas tecnologias, os anseios e questionamentos da sociedade, a cultura.

Esse impacto das mudanças que vem ocorrendo atingem os docentes em diversos âmbitos, sejam nas suas práticas pedagógicas, sejam na maneira de refletir sobre o seu saber-fazer. Pode-se verificar que o processo de exigências que se fazem ao professor vem aumentando gradativamente, há uma intensificação das atividades impostas a eles, como, por exemplo, a precarização do trabalho docente, que propicia um rebaixamento salarial, muitas escolas para lecionar, ocasionando desgaste físico e emocional; condições de trabalho, muitas vezes, incipiente; a utilização de novas tecnologias; a inserção de temas transversais no currículo escolar; entre outros.

Muita responsabilidade e/ou novas exigências? O que pensam os professores diante de tantas mudanças e responsabilidades? Qual papel assume o professor diante desse contexto? Quais saberes são mobilizados diante desse fenômeno?

A partir desses questionamentos, constatou-se a necessidade de refletir junto aos professores qual seu papel nesse contexto, quais os saberes necessários a sua prática. Ao partir de uma perspectiva proposta por Tardif (2002); Pimenta (2005a); Nóvoa (1995); Freire (2001); procurou-se investigar os saberes docentes que fundamentam a prática dos professores do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) na cidade de Teresina - PI.

O local escolhido é uma escola de ensino público fundada em Agosto de 1994, com o objetivo de abranger uma grande popula-

ção de crianças e adolescentes. Atualmente, o CAIC escolhido para realização da pesquisa, possui 1.250 alunos e conta com 60 professores, sendo que 45 lecionam no ensino fundamental e 15 no ensino médio.

Para o alcance destes objetivos, utilizou-se a Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA e FERREIRA, 2005; PIMENTA, 2005b). Esse tipo de pesquisa tem um caráter de participação e colaboração por parte dos pesquisados, que então, se tornam parceiros a partir do momento em que há uma relação com os interesses pessoais e sociais comuns entre todos (pesquisadores e pesquisados), possibilitando momentos de reflexões em conjunto. E nesse caso, permitindo a troca de experiências e idéias sobre a relação existente entre as atividades docentes que desempenham e os saberes que são mobilizados para efetivação de suas práticas.

Para Ibiapina e Ferreira (2005), essa maneira de pesquisar, auxilia na compreensão e explicação das situações práticas educativas com a intenção de transformar a realidade das escolas e dos professores, pois proporciona o aprendizado de atitudes que se voltam para o desenvolvimento profissional.

[...] Entendemos que as sessões reflexivas desempenham um papel determinante no processo de elaboração conceptual, uma vez que o contato com atividades sistematizadas e adequadamente organizadas com a finalidade de fazer os professores refletirem sobre o que fazem resulta em desenvolvimento profissional, pondo em movimento várias funções e processos que possibilitarão a transposição dos conceitos cotidianos em científicos. (IBIAPINA E FERREIRA, 2003, p. 75).

Os nossos momentos de reflexões aconteceram a partir de encontros, também denominados de “Sessões Reflexivas”, na qual

os docentes analisaram e compreenderam suas próprias práticas, significados e conhecimentos que permitiram orientar o processo de possíveis transformações.

A princípio, parte-se da concepção que, ao proporcionar a esses docentes, temáticas que os fazem refletir sobre suas práticas, lidamos com uma formação continuada desenvolvida em seu ambiente de trabalho: a escola.

Dessa forma, Candau (1996), assegura que a formação continuada pode ser desenvolvida na escola, sendo esta um locus que proporciona a construção de uma diferenciada formação, já que supera o modelo clássico, que, geralmente é oferecido pela universidade.

Durante os encontros com os docentes do CAIC, foi possível refletir sobre as mudanças sociais que ocorreram nos últimos anos, tanto no âmbito da legitimação da profissão docente como no contexto de transformações rápidas pelas quais a sociedade passa e que afeta as práticas pedagógicas dos professores.

O contexto e a história da profissão docente

O processo histórico da profissão professor pode servir de base para a compreensão dos problemas desta profissão na atualidade. Nesse sentido, através da contextualização histórica, é favorável à resignificação da vida desses profissionais: a vida pessoal, a vida afetiva, a vida política, a vida educacional, a vida profissional (LINHARES, 2004).

Conhecer a história da profissão docente torna-se necessário, pois serve de amparo para visualizarmos desafios, lutas, valores conquistados, valores perdidos e, através dessas lembranças, recolher de um passado, que ainda vive em nós (educadores), esperanças individuais e/ou coletivas, pelas quais possamos justificar a vida presente e orientar nossos passos futuros.

Ao se retomar ao século XVI, percebe-se que as escolas eram constituídas sob a tutela da igreja. Nesse período, tinha como função, proporcionar às camadas populares, a leitura das sagradas escrituras, sendo o próprio clero o responsável pela atividade docente.

A necessidade de convocar colaboradores leigos, fez com que fosse instituída a realização de uma profissão de fé e fidelidade aos princípios da igreja, o que deu origem ao termo professor – pessoa que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos (KRENTZ apud CARLOTTO, 2002).

Em meio que permaneceu o ensino sob tutela da Igreja até o século XVIII, onde só é perceptível encontrar uma mudança significativa na profissão docente, a partir da segunda metade desse século, quando essa tutela passa a ser do Estado e não mais da igreja, tornando-se uma profissão.

Esse é um período chave na história da educação e da profissão docente. Se antes a educação estava pautada nos poderes da igreja, a partir de agora, procura-se esboçar um perfil do professor. A estratégia adotada pela estatização, prolongou as formas e os modelos escolares elaborados pela igreja e que, a partir desse momento, eram dinamizados por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais (NÓVOA, 1995).

Esse processo de substituição do poder da igreja para o estatal, não provocou mudanças significativas nos valores originais da profissão docente. O professor ainda detinha privilégios, qualificação e autonomia, situando-se num campo de trabalho intelectual e não perdendo as origens religiosas. Com o decorrer do tempo, esse enquadramento estatal instituiu os professores como corpo profissional.

Ao fim do século XVIII os professores não podiam mais ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, sendo necessário antes de receber esta licença, uma seqüência de

exames, na qual o indivíduo preenchia um certo número de condições para exercer a profissão. Segundo Nóvoa (1995, p.17), essa autorização “contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado, direito exclusivo de intervenção nesta área”. A criação desta licença ou documento foi importante porque facilitou a definição de um perfil de competências técnicas e o delimitar de uma carreira docente.

Neste período e no começo do século XIX, o trabalho do professor tinha uma alta relevância social e a expansão escolar aumenta devido a uma procura social cada vez maior. Em pleno século XIX, as escolas normais representam uma conquista importante para os docentes e ocupam um lugar central e crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum e mais do que formar professores, as escolas normais produziram a profissão docente, contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1995).

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a ambigüidade do estatuto dos professores:

Fixa-se neste período uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais; mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia [...]. (NÓVOA, 1995, p. 18).

Além dos dilemas citados acima, a feminização do professorado torna-se bem visível. Nesta fase, a procura por uma identidade nacional era imprescindível para que se atingisse o objetivo da integração social e segundo Yannoulas (apud CODO, 2002), a feminização da profissão docente se legitimou a partir da identidade feminina construída à época, em torno do conceito de “mãe educadora”, e foi a produção dessa identidade o que fomentou o ingresso de mulheres na profissão docente.

O Estado também estimulou o papel docente das mulheres nesta época. Elas foram interpeladas politicamente quando chamadas a colaborar no processo de integração nacional, por meio da atividade docente dirigida a formar futuros cidadãos no seu país. (CODO, 2002).

No princípio do século XX, a profissão docente é exercida a partir de um conjunto de normas e de valores, nesta fase há uma crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. O progresso atinge a escola e a instrução. É a época de glória do modelo escolar e também o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1995).

Este é um período em que os professores gozam de um grande prestígio social, são detentores de uma licença oficial confirmando que são profissionais do ensino, participam de associações profissionais, a qual desempenha um papel fundamental na defesa dos docentes. É um período que usufruem de uma situação econômica digna (NÓVOA, 1995).

Contudo, Nóvoa (1995) esclarece que a afirmação profissional dos professores foi um percurso marcado por lutas, hesitações e conflitos e afirma também que a profissão docente brasileira se configurou de forma parecida com Portugal, local onde desenvolveu sua pesquisa. Verificamos que no Brasil, nas últimas décadas, as reformas educacionais têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que

atuam tanto no nível da escola quanto em todo o sistema.

As reformas da educação da década de 60 ampliaram o acesso à escolaridade, nesta época o argumento era que a educação promovia o meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. A educação era vista como um mecanismo de redução das desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Chauí (1998, p. 57), “o novo papel conferido à escola, além de reprodutora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva”.

Nos anos 70, tentou-se operacionalizar inovações educacionais numa ótica tecnicista, com um enfoque sistêmico. Fez-se proliferar o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, o uso do computador (SERBINO, 2004).

De acordo com Oliveira (2004), percebe-se que a partir de 1990, através da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, acontecida em Jontiem, na Tailândia, houve a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais e os países em desenvolvimento deveriam se voltar para uma educação com o compromisso de uma equidade social. Assim, os países começaram a pensar em estratégias de elevação do nível de atendimento às populações, sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos.

A década de 1990 inaugura, então, um novo momento na educação brasileira - a realidade da globalização, passando a ser um imperativo dos sistemas escolares, formar seus alunos para a empregabilidade.

Esse movimento de reformas educacionais demarca uma nova regulação das políticas educacionais, trazendo consequências

significativas para a organização e gestão das escolas, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que esse refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p.15).

A globalização não é um fenômeno novo, ela está ligada ao capitalismo e é um processo competitivo que ultrapassa as fronteiras nacionais desde séculos passados. Porém, o que caracteriza o momento atual é a sua velocidade, baseada na inovação tecnológica e organizativa, lado a lado com as reformas neoliberais (GOMES, 2002).

A globalização foi intensificada nos anos 90 e segundo Gajardo (apud GOMES, 2002), a globalização obrigou a geração de capacidades e destrezas indispensáveis para a competitividade a aumentar o potencial científico-tecnológico e a desenvolver estratégias que permitam a formação de uma moderna cidadania, através de democracia e equidade.

Enfim, essas transformações sociais, as reformas educacionais e os modelos pedagógicos derivados das condições de trabalho dos professores provocaram mudanças na profissão docente, estimulando a formulação de políticas por parte do Estado. Sendo assim, temos que, até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social.

Já a partir dos anos de 1970, a expansão

das demandas da população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos e nos últimos vinte anos a globalização de natureza veloz, que nos acompanha, modificando toda a organização do trabalho escolar e principalmente o trabalho docente, mostram-se à frente da educação, afetando, sobretudo os professores, que passam a serem vistos como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

Mudanças sociais e mal estar docente

A compreensão do trabalho docente só pode ser apreendida considerando o contexto da organização mundial, da organização escolar e do trabalho em que o professor se encontra. E o contexto pelo qual passamos nestes últimos 20 anos é marcado por transformações em diversas esferas: social, política e cultural, mudando intensamente as ações que os sujeitos efetuam em sua volta, seus anseios, seus hábitos, suas perspectivas futuras para com o homem e o mundo, isto é, houve mudança significativa na subjetividade humana. E, por conseguinte, vem a influenciar na ação pedagógica, já que o educador é um ator social que muda e sofre mudanças de seu contexto histórico-cultural. Assim,

[...] é preciso que esse professor olhe para a mudança como o próprio ritmo inerente à sua vida. As mudanças [...] estão aceleradas: a novidade de hoje é obsoleta amanhã; a postura de hoje pede reflexão para acomodar-se ao depois; quem dorme no ponto perde, cada vez mais, o ônibus. (RIBEIRO, 2004, p.119).

Numa sociedade assim, onde a mudança é constante e veloz, as funções dos professores vêm se modificando com o mesmo

ritmo, e o que estamos presenciando, é que muitos não conseguem acompanhar este ritmo e tais mudanças têm resultado na intensificação do trabalho docente, ampliando suas ações e, conseqüentemente, originando desgastes e insatisfação por parte destes profissionais. Num contexto como este, a reflexão sobre estes assuntos é colocada como uma necessidade.

Dessa forma, os professores não estão conseguindo acompanhar o ritmo das mudanças sociais. Percebe-se que o trabalho prescrito pelo sistema e pela sociedade através das reformas educacionais não é compatível com a realidade desses docentes, ou seja, compatível com aquele trabalho que o professor se depara no seu dia-a-dia, e ao se esforçar para atingir os objetivos do trabalho ideal, acaba por implicar em conseqüências para si, um sofrimento psíquico, tratado como mal-estar docente.

De acordo com Sampaio e Messias:

Sofrimento psíquico é o conjunto de mal-estares e dificuldades de conviver com a multiplicidade contraditória de significados, multiplicidade esta oriunda das contradições agudas ou crônicas entre consciência/objetividade e das heterogeneidades reais do mundo objetivos. Caracteriza-se pela dificuldade do sujeito em operar planos e definir sentidos para a vida, aliada a sentimentos de impotência e vazio, o eu sendo experimentado como coisa alheia (2005, p. 143).

Esteve (1995), define como mal-estar docente, os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor, resultante das condições psicológicas e sociais em que exerce a profissão de docente. Segundo ele, os fatores que resumem as mudanças recentes na área da educação e que vêm trazendo desconforto e mal estar docente são:

Aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudanças dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno; fragmentação do trabalho do professor. (p. 99-108.)

Diante deste quadro de mudanças, os professores procuram formas variadas para se adaptarem, é o que acontece com todos os seres humanos, que diante de mudanças, respondem a elas, através de diferentes atitudes.

A partir de práticas adotadas em diferentes situações proporcionadas no seu ambiente de trabalho, o professorado responde às novas exigências seguindo aquilo que a sociedade espera de seu trabalho. Para isso, mobiliza saberes diversos e que fundamentam suas atividades.

Saberes necessários à prática docente

Os saberes são um constituinte essencial da atividade docente e de fundamental importância para a configuração da identidade profissional. O saber docente é heterogêneo, porque envolve conhecimentos e um saber-fazer bastante diversificado. Para Tardif (2002), o saber docente compõe-se de vários saberes provenientes de várias fontes. São os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Porém, ao se falar dos saberes, é preciso levar em conta o que cada professor diz a respeito de suas relações sociais com os diversos grupos que mantém contato.

Segundo esse autor, os saberes profissionais são o conjunto de saberes oriundos das instituições onde o professor se formou e estes se concretizam em saberes para a formação científica e erudita do professor.

Os disciplinares são os saberes sociais definidos pela instituição em que o professor está buscando a sua formação, correspondem aos diversos campos do conhecimento. Já, os saberes curriculares são os que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos vindos a partir dos saberes disciplinares.

Por último, os experienciais são os saberes práticos, formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Por sua vez, para Pimenta (2005a), os saberes dividem-se em saberes da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos e, para esta autora, o primeiro passo para o processo de construção da identidade docente é mobilizar os saberes da experiência. A autora diz que, os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão da prática.

Paulo Freire (2001) coloca que os docentes têm de assumir uma postura contra todas as práticas de desumanização para com os alunos. Ao falar dos saberes necessários à prática educativa, pontua uma educação baseada na ética, estética, rigorosidade, pesquisa, criticidade, risco, humildade, alegria, curiosidade, esperança e competência.

Pautado nessas concepções, foi possível compreender, através das “Sessões Reflexivas”, como os professores do Centro de Atenção Integral à Criança e ao adolescente - CAIC, reagem diante das mudanças provocadas pela globalização e quais saberes são mobilizados perante as situações em que se defrontam.

A importância desta reflexão é, segundo Sadalla et al (2005), permitir aos professores que sejam esclarecidas suas dificuldades individuais e grupais, possibilitando a identificação de obstáculos que possam impedir o seu desenvolvimento, além de auxiliá-los mutuamente na resolução ou enfrentamento de seus problemas e, também, possibilitando a produção de conhecimento.

Aprendendo o ser professor: os saberes mobilizados pelos professores do CAIC

Nas “Sessões Reflexivas”, os docentes do CAIC tiveram a oportunidade de expressarem o que é ser professor. Diversas respostas foram enunciadas, entre elas: “Ser professor é acreditar no outro, é ter amor, é ser revolucionário, é ser criativo, é ser paciente, é ser dedicado”.

Os professores do CAIC puderam também expressar quais saberes utilizam no cotidiano de suas atividades docentes. Os saberes da experiência foram bastante evidenciados nas falas dos pesquisados:

Os professores tem que usar a sua vivência, a sua experiência de vida para repassar. E além disso, temos que buscar resgatar os valores que hoje não há mais, como por exemplo, o respeito aos mais velhos. Resgatar para ter uma educação mais saudável (Declaração da professora ‘L.E’).

Existe o conhecimento que se referem à formação de um cidadão. Nós sabemos que estão implícitos nos conteúdos curriculares, e o profissional da educação tem o dever de transmitir aos seus alunos pela sua experiência (Declaração do professor ‘L.A’).

Tais saberes são adquiridos a partir da prática docente e que não provém de doutri-

nas ou teorias, eles são interpretados e orientam o cotidiano. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva.

Quando refletimos sobre a situação atual dos professores, onde as mudanças sociais transformaram o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação, a professora ‘M’, desabafou:

Me sinto como um bailarino que cai no palco durante sua apresentação. Ele tem que ser forte o bastante para levantar e continuar [...] Assim é o professor, que tem que ser capaz de se virar e continuar sua jornada frente a inúmeros problemas: desrespeito; indisciplina; a família que não estabelece limites e regras; as mudanças de currículos que está sendo constante [...]

Na fala desta professora, percebe-se que na jornada docente, estes profissionais passam por inúmeras tensões que possivelmente fazem com que não desempenhem satisfatoriamente suas atividades.

Gomes (2002) afirma que os professores precisam hoje, adequar-se a novas funções colocadas por esse novo mundo, fruto de um capitalismo integrado.

Quando trata-se de adequar ao novo contexto de mudanças, os professores do CAIC dizem “estar preso” diante dos poucos recursos que a escola disponibiliza e isso acaba inibindo, por exemplo, a criatividade. O que, segundo eles, acaba gerando uma crise na profissão e atribuem ao sistema educativo a culpa por não conseguir atender aos novos anseios da comunidade escolar e da sociedade.

Facci (2004) argumenta que a crise de identidade vivida pelo professor também está relacionada com o status que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação

profissional.

Sobre essa problemática, Ribeiro (2004) afirma que o brutal empobrecimento material e social dos professores ocorreu devido às mudanças sociais que transformou substancialmente o status do professorado. Segundo esse autor, até meados do século passado, o professor, era uma figura social de prestígio, hoje quando uma jovem diz que é professora, não é difícil despertar nas pessoas sentimentos de pena e comentários lamentosos. Além disso, com o passar dos anos, as fontes de informação fora da escola se ampliaram, desconstruindo à figura do professor, o detentor do saber, e ainda o aumento da sua jornada de trabalho no mesmo compasso em que sua remuneração foi reduzida.

Essa dinâmica escolar como se vêm apresentando, com sobrecarga de trabalho, ausência de melhores condições de trabalho (material e recursos didáticos), desvalorização e desrespeito para com o professor, falta de parceria entre família e escola; tem afetado diretamente a execução da atividade docente, proporcionando tensões no seu cotidiano, bem com variadas formas de mal-estar e desmotivação:

Muitos educadores que já estão há muito tempo no campo escolar, perdem o sentido de estar na sala de aula, ou seja, perdem a sua motivação, muitas vezes por vários fatores, como indisciplina dos alunos, cansaço da profissão[...].E a esperança de poder construir uma realidade mais justa e fraterna é que irá dar outra motivação a esses educadores, ao mesmo tempo em que irá estimular os alunos nos estudos (Declaração da professora O)

Diante desse quadro de precarização do trabalho docente, os professores do CAIC discutiram sobre o que os motivavam na profis-

são e por que permaneciam professores.

Nessas reflexões, a maioria dos discursos remetia-se ao educando, ao cuidado do professor para com eles, ao cuidado para com o seu futuro.

Codo (2002) define cuidado como uma relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem estar do outro. Na medida em que cuida do outro, o cuidador se transforma, na mesma medida em que transfere para o outro, parte de si e vê neste o seu trabalho realizado.

Através destas falas, percebe-se que a motivação para serem professores reside na afetividade estabelecida na relação professor-aluno. O envolvimento afetivo faz com que estes profissionais deixem em segundo plano todas as dificuldades do ofício de professor e sintam prazer em ensinar.

[...] a afetividade é o primeiro passo para se ganhar o aluno para a aprendizagem [...] os professores tem que demonstrar afeto por suas crianças e eu faço isso. Não dá para ensinar e nem aprender sem um elo de carinho (Declaração da Professora L)

Ao refletir sobre o futuro enquanto professores, as respostas foram as seguintes: “buscar qualificação para adquirir novos conhecimentos e mais recursos educativos”; “alcançar novos objetivos como educador”; “valorização profissional”; “respeito por parte dos governantes em relação a nossa profissão”; “melhores salários”; “compromisso por parte de todos que fazem a educação”; “ser reconhecido como elemento fundamental no processo de emancipação social”; “ter conhecimento através da tecnologia para melhor desenvolver o nosso trabalho”; “ver o Brasil com uma educação de qualidade, preparando as nossas crianças para serem vencedoras”.

As respostas dos professores giraram em torno do reconhecimento, valorização e

qualidade. Eles apontam para a falta de reconhecimento do seu trabalho e isso se apresenta em três níveis: falta de reconhecimento por parte das políticas de educação que, por exemplo, deixam transparecer nos baixos salários pagos e no pouco investimento oferecido para uma educação de qualidade; parte também da sociedade que não mais valoriza a educação e o professor e, conseqüentemente, não estabelece uma parceria adequada ao ensino-aprendizado dos discentes e também, a falta de reconhecimento por parte dos alunos.

Esteve (1995) transcreve esta situação, demonstrando que nos últimos vinte anos a configuração do sistema educativo mudou e dessa forma, afetou o modo como a sociedade vê a educação e os professores. Codo (2002) afirma que ser professor hoje deixou de ser recompensador, pois é um trabalho exigente, desgastante e sem reconhecimento.

Se por um lado o sistema educativo não consegue alcançar o ideal dos professores quanto a uma educação de qualidade e a sociedade não dá o apoio desejado pelos professores, fica evidente que a qualidade para o desenvolvimento de uma boa educação encontra-se, conseqüentemente, aquém de seus desejos. Assim,

Ser professor é um desafio. O ambiente de trabalho em si que não oferece condição, a qualidade que a gente gostaria. O salário, a violência, a omissão dos pais [...] tem muitas famílias aqui que colocam seus filhos na escola para poderem trabalhar, resolverem algum problema e não para a criança obter conhecimento. Ele coloca seu filho aqui, para se sentirem aliviados lá. Enquanto que

o professor tem que arcar com o seu trabalho, e ainda o trabalho de pai, o de mãe (Declaração do professor L).

Considerações Finais

Refletir junto aos profissionais da educação, especificamente os sujeitos escolhidos nessa pesquisa, proporcionou a aproximação a um cotidiano marcado por anseios, dúvidas, necessidades e principalmente saberes válidos e externalizados na prática. Os docentes do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente- CAIC tiveram a oportunidade de refletir sobre as mudanças provenientes de um sistema que exige mais competências, habilidades, conhecimentos e que, para muitos desses profissionais, é difícil a adaptação e a aceitação dessas mudanças.

Mantendo uma média de 20 professores nas “Sessões Reflexivas”, os docentes participantes enfatizaram que suas práticas são pautadas em saberes experienciais. São, portanto, esses saberes que norteiam suas ações, porém ressaltaram a necessidade de conhecer o assunto a ser ministrado e dominarem a metodologia de ensino.

Para esses educadores, a experiência contribui para uma tomada de posição segura, ou seja, diante das mais diversas situações que se deparam, no cotidiano escolar, as suas ações advêm de um saber construído ao longo dos anos de profissão docente³.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa, possibilitou um conhecimento sobre os saberes docentes mobilizados, contribuindo para o processo de construção da profissão docente, apreendendo o pensar e o sentir dos participantes, imersos em um contexto de mudanças sociais significativas.

³A grande maioria dos professores colaboradores tem mais de oito anos de profissão docente.

Referências

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFScar, 1996.

CHAUÍ, .M.S. O que é ser educador hoje? Da arte à Ciência: a morte do educador. In: Brandão. C.R. (org.) **O educador: vida e morte**. Escritos sobre uma espécie em perigo. 11ªed. Graal, 1998. p. 51-70.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, vol.7, n. 1, jan/jun.2002, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 24 de maio de 2006.

CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho** – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A.(Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed.Porto, Portugal, Ed. Porto,1995.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Centro de Estudos de Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do programa de Pós- Graduação em Educação/UFPI, n.12, jan/jun. 2005, p. 26-38.

LINHARES, C. Recordar é viver? Memórias e Aprendizagens na formação docente. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo. UNESCO. 2004. p. 169-174.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed.Porto, Portugal, Ed. Porto, 1995.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n. 89, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 de jun. de 2006.

PIMENTA. S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Pesquisa – Ação sobre a prática docente. Pesquisa – ação crítico – colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, dez. 2005b. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 16 maio de 2007.

RIBEIRO, R. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo. UNESCO. 2004. p. 117-126.

SADALLA, A.M.F.A. et al. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. vol. 09, n. 01, 2005, p. 71-86.

SAMPAIO, J.J.C; MESSIAS, E. L. M. A epidemiologia em saúde mental e trabalho. In: JACQUES, M.G; CODO, W. (Org.) **Saúde Mental & Trabalho: Leituras**. Petrópolis. Vozes. 2002. p. 143-172

SERBINO, R.W. Formação de educadores no século passado: tempos de semeadura. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo. UNESCO. 2004. p. 127-145.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes. 2002.