

Os meios de comunicação e o maior acesso às novas tecnologias de informação e comunicação influenciam a interpretação de acontecimentos e conteúdos escolares. Na área de História, novas abordagens, novas temáticas e novas metodologias proliferam: transformações sensíveis para quem ensina, pesquisa ou estuda História.

Patrícia Teixeira de Sá

A socialização profissional de professores de História: interação e novas tecnologias no trabalho docente

The professional socialization of teachers of history: interaction and new technologies in teaching work

PATRÍCIA TEIXEIRA DE SÁ*

Resumo

O estudo aborda a socialização profissional de professores no contexto da profissão docente na história recente do Brasil. Trata-se de um estudo comparativo entre os processos de socialização profissional de professores de História de dois períodos: a década de 1970 e os anos 2000. Foram entrevistados professores de História que vivenciaram a formação e o início da vida profissional nos anos de 1970 e de 2000. O estudo propõe conhecer o que professores de História de duas épocas distintas têm a dizer sobre seus processos de socialização profissional, analisando como cada geração se relacionou com as condições sociais de seu tempo, buscando-se, desse modo, identificar aspectos relevantes e influentes na socialização profissional dos atores pesquisados e analisar como compreendem as novas tecnologias.

Palavras-chave: Professores de História; Educação Básica; Socialização Profissional.

Abstract

This study addresses the professional socialization of teachers in the context of their teaching work in the recent history of Brazil. It is a comparative study between the processes of professional socialization of History teachers from two different periods: the decades of 1970 and 2000. History teachers who experienced the training and early professional life in the years of 1970

* Mestre em Educação Brasileira pela PUC-Rio; Docente eventual da Fundação Bradesco - Unidade São João del-Rei. E-mail: patriciatsa@yahoo.com.br

and 2000 were interviewed. The study proposes to know what they say about their processes of professional socialization by analyzing how each generation was related to the social conditions of their time and identifying issues relevant and influential in the professional socialization of the actors researches and analyze how they understand the new technologies.

Keywords: History teachers; Basic Education; Professional Socialization.

Este artigo aborda a socialização profissional de professores no contexto da profissão docente em duas épocas da história recente do Brasil. Trata-se de um estudo comparativo entre os processos de socialização profissional de professores de História de dois períodos: a década de 1970 e os anos 2000. O estudo foi realizado a partir dos depoimentos de 22 professores (11 de cada geração) que tiveram sua formação e iniciaram suas atividades profissionais nos períodos selecionados, no intuito de levantar questões que evidenciem mudanças e permanências no trabalho desses professores, em aspectos relativos a que impasses enfrentaram no início de suas carreiras, a como conseguiram se firmar como professores, a com que condições de trabalho e realidades sociais lidavam. Esses aspectos nortearam a pesquisa e, nas conversas com os professores, procuramos apurar *se e como* teria havido certa desqualificação e desprestígio do trabalho do professor nos últimos trinta anos no Brasil, focalizando o aspecto da socialização profissional.

Perguntamos, então, aos professores como vivenciaram o início das suas vidas profissionais, que relações estabeleceram com seus alunos e com as escolas em que trabalharam, o que contribuiu para que se consolidassem na profissão e que percepções têm de sua atividade profissional. Formulamos essas questões no interesse de contribuir para a reflexão sobre os anos iniciais da atividade do professor de História na década de 1970 e nos tempos atuais.

Profissão professor? O que dizem os teóricos da sociologia da educação

A socialização profissional de professores é um assunto controverso, permeado por muitas questões em aberto e diversas tendências de análise. A principal controvérsia diz respeito ao próprio termo profissão e sua aplicabilidade para qualificar o trabalho do professor. Uma série de estudos, como os de Tardif (2000), promove essa reflexão, lançando olhares sobre diversas temáticas, dentre as quais as análises sobre a proletarização e a profissionalização, sobre o desenvolvimento profissional, a socialização profissional e identidade profissional aplicadas ao âmbito específico do trabalho docente.

Três tendências de análise podem ser observadas em relação à ocupação docente a partir das teorias sociológicas:

- o magistério não é uma profissão, sendo, no máximo considerado como semiprofissão;

Tecnologias e conhecimento

- o magistério é uma ocupação em vias de proletarização;
- o magistério se localiza na tensão entre a proletarização e a profissionalização, embora mais inclinado à profissionalização.

A tendência de se considerar o magistério como semiprofissão tem raiz nas concepções funcionalistas-estruturalistas de profissão, baseadas na definição de “traços ideais” de todas as profissões. Tomam-se como modelo as profissões liberais, “modelos de todas as profissões”, o que torna problemática a utilização desse referencial para se pensar o trabalho docente. Alguns pressupostos da perspectiva funcionalista-estruturalista não se aplicam facilmente à realidade do professor, como, por exemplo, competência técnica cientificamente fundamentada e aceitação de um código ético regulador do exercício da profissão. Nesse sentido, Dubar (1997) observa que teorias funcionalistas baseiam-se em

“uma dupla afirmação: por um lado, as profissões formam comunidades reunidas à volta dos mesmos valores e da mesma ‘ética de serviço’; por outro, o seu estatuto profissional é validado por um saber ‘científico’, e não apenas prático” (Ibid., p. 131).

Diversos autores relativizam esses pressupostos para o caso dos professores (LÜDKE, 1983; ENGUITA, 1991; BOURDONCLE, 1991, 1993; CABRERA e JAÉN, 1991). Entre os aspectos que concorrem contra o enquadramento da profissão de professor no modelo das profissões liberais estão a dificuldade de visualizar um modelo de competência técnica do professor, a forte heterogeneidade da categoria – e as intensas disparidades salariais entre os professores de níveis de ensino diferentes – a falta de autonomia no exercício do trabalho, sempre mediado por determinações externas, o precário reconhecimento social, o ideal de serviço pouco visível (bastante fragmentado), a fragilidade dos mecanismos de socialização profissional e a falta de autorregulação da categoria, evidenciada em aspectos como: os professores geralmente controlam muito pouco a sua formação, têm fraco controle sobre as condições de acesso de novos membros e dispõem de poucos mecanismos de resolução de conflitos internos.

Constatamos, portanto, que as perspectivas funcionalistas-estruturalistas apresentam-se insuficientes para a compreensão da diversidade de profissões existentes e de suas multifacetadas características, especialmente quando se trata do magistério.

Contreras (2002) nos lembra que os termos profissionalismo e autonomia têm sido evocados em forma de *slogan*, o que os esvazia de sentido, produzindo terreno para criação de consenso e identificação, sem clareza de pontos de vista e concepções a esse respeito. Portanto, o autor sugere a incitação do debate sobre profissionalismo e começa a lançar algumas bases nesse sentido. É fundamental confrontar o discurso estatal e as formas

como se realizam as propostas, em um primeiro momento. O processo de racionalização do trabalho ultrapassa os limites da empresa e invade os do Estado e, como consequência, reúnem-se visões a respeito do que seria a "eficácia" do ensino baseada na sua tecnologização, na redução do trabalho do professor como aplicador de programas e "pacotes" curriculares, na burocratização que enfatiza a rotina, intensifica o trabalho docente e o isola. Esse cenário configura uma degradação do trabalho, pois professores ficam privados de suas capacidades intelectuais e da possibilidade de tomar decisões pensadas e discutidas coletivamente. Trata-se da chamada "proletarização" do professor, que implica uma perda de autonomia, o que, para Contreras (2002), significa perda do sentido ético e do controle do trabalho pelo professor e a separação entre as tarefas de concepção e de execução.

A tendência de análise pelo prisma da proletarização tem como ideia central a separação das atividades de planejamento e execução do trabalho, no caso dos professores, impulsionada pela implantação de um modelo tecnocrático no ensino. Cabrera e Jáen (1991) observam a dificuldade de se considerar o professor como proletário em dois sentidos. O primeiro consiste na própria especialização introduzida no ensino, que inaugurou novos campos de conhecimento, de "qualificação" de aspectos do trabalho docente, antes não considerados habilidades sujeitas a um processo de formação. Ressalta-se o exemplo da Orientação Educacional, anteriormente não compreendida como habilidade específica, que veio a se constituir como tarefa especializada de orientação e atenção individual ao aluno. A especialização para o caso do magistério, bastante submetido a processos burocráticos, não tem o mesmo sentido da especialização das atividades industriais.

Outro fator de dificuldade para se considerar a plena proletarização do professor está relacionado à tecnologia aplicada à educação. Cabrera e Jáen (1991) observam que a informatização aparece em caráter complementar às outras atividades exercidas pelos docentes. O ensino é uma relação entre seres humanos, exigindo-se determinada dose de autonomia para adequar métodos, materiais, conteúdos a cada realidade encontrada. Fica evidente a intervenção ativa da equipe docente em tarefas de concepção.

A perspectiva atual de análise do problema das profissões aponta para o esforço de análise dos aspectos intrínsecos a cada uma delas, articulada ao momento histórico específico, trabalhando-se situações sociais concretas e situadas. Profissão e profissionalização são objetos de estudo, portanto, em permanente reelaboração, em função de realidades sociais e históricas em transformação e, conseqüentemente, de mudanças no mundo do trabalho e nas práticas culturais das sociedades.

Antônio Nóvoa (1991) compreende a evolução específica da profissão docente numa perspectiva sócio-histórica. Um primeiro aspecto evocado pelo pesquisador português é a própria ideia de que a transmissão da

cultura e a integração de grupos sociais operadas pela educação escolar, ao longo da história dos homens, é relativamente recente. Nos tempos modernos, a preocupação educativa vai ganhando contornos “escolares”, as “formas escolares” conquistam espaço em detrimento de outras formas de aprendizagem. Pouco a pouco, “a aprendizagem de condutas e de saberes passou da família e das comunidades à escola” (Ibid., p. 113).

O período de auge da Idade Moderna, momento da emergência do Estado-Nação procurando dissociar-se da influência da Igreja nas questões econômicas e na formação das populações, é marcado pelo processo de *estatização da escola*. No bojo do estabelecimento de um sistema escolar estatizado, cresce em importância a presença de um profissional específico para operacionalizar os objetivos estatais sobre as variadas influências familiares e sociais. Nóvoa observa que o processo de profissionalização e de funcionarização são quase sinônimos. Nóvoa (1991, p.122) ainda acrescenta:

Dizer que os docentes são funcionários é uma afirmação que não é contestada por ninguém. Entretanto, ela é insuficiente se não se acrescenta que eles são funcionários de um tipo particular. Com efeito, a profissão docente é muito ligada às finalidades e aos objetivos; ela é fortemente carregada de uma intencionalidade política. Os docentes são portadores de mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais.

Nóvoa faz alusão a uma característica ambígua da profissão. A docência pode ser vista sob uma dupla ótica; de um lado, a submissão ao controle estatal, de outro a possibilidade de aquisição de maneiras de produzir um “discurso próprio”. No fim da época moderna, a funcionarização serviu à preservação de certa independência dos professores diante das influências locais. Quando o Estado intensifica o controle sobre os professores, por meio de sistemas de inspeção, por exemplo, os docentes reivindicam maior autonomia frente à administração pública.

Outro fator de desenvolvimento da profissão docente foi a institucionalização de procedimentos de formação, que, para Nóvoa, permitiu a “melhoria da posição social de seus membros”. A formação institucionalizada oferece a possibilidade de formalização de um corpo de saberes específicos e de um sistema de valores próprios da profissão.

A institucionalização e a especialização da formação de professores constituem etapas importantes para a formação de um conjunto de normas, saberes e valores próprios da atividade docente sem, no entanto, evitarem os “choques e conflitos, pelo fato de que diferentes tendências éticas, ideológicas e políticas se manifestam no seio dessas organizações” (VILLELA, 2002, p. 127).

Lüdke e Mediano (1996), ao estudarem a Socialização Profissional de Professores, afirmaram a necessidade de se investigar o processo de

constituição do professor, focalizando duas dimensões básicas: a formação inicial ou pré-serviço e o exercício ou experiência profissional. Relembramos, então, algumas questões iniciais dessa pesquisa: como “se faz” cada professor entre a formação inicial e a prática; o que realmente conta da formação inicial, o que é afirmado e o que é superado; que fatores contribuem positivamente para o contínuo fazer-se professor e que fatores interferem negativamente. A partir dessas provocações, a investigação foi se desenvolvendo e reuniu uma instigante bibliografia amplamente utilizada neste estudo.

É central o artigo de Atkinson e Delamont (1985), que demonstraram o desinteresse dos sociólogos pelo estudo dos processos de socialização profissional de professores na Inglaterra. Em outros tempos, percorrendo os trabalhos da perspectiva funcionalista estrutural e os do interacionismo simbólico, os autores constataram que o tema da socialização profissional recebe vários enfoques. O funcionalismo focaliza processos pelos quais competências e valores são internalizados pelos iniciantes na profissão, tendendo a descrever a relação entre a formação profissional e a prática como processos harmônicos. Já os interacionistas, a partir de estudos empíricos, descrevem essa socialização de maneira bem mais complexa, pelos muitos fatores que a problematizam.

O interacionismo analisa a hierarquização e a discriminação internas ao grupo profissional focalizado, sem, no entanto, se debruçar sobre o caso dos professores. Atkinson e Delamont (1985) apresentam as críticas formuladas pela “nova sociologia da educação”, que apontam para as insuficiências dos estudos interacionistas, no que diz respeito às questões da organização e da reprodução do conhecimento profissional, necessariamente articuladas às relações de poder e à questão cultural. Para os autores, o tema continua numa espécie de limbo, esperando por uma formulação teórica satisfatória.

A pesquisa de Lüdke e Mediano (1996) ofereceu contribuições ao tratamento da socialização profissional na realidade brasileira. Depois do estudo sobre o “choque de realidade”, o embate entre a formação recebida e a prática do primeiro emprego, as pesquisadoras analisaram o complexo processo de construção da identidade profissional dos professores, focalizando a influência do “clima” institucional no crescimento profissional dos docentes.

Outra referência importante é o estudo de Dan C. Lortie (1975), para quem o impacto da socialização inicial faz toda a diferença, sendo essencial a atenção aos processos formais e informais de socialização profissional. As condições de entrada na profissão são dados importantíssimos na socialização profissional; onde a socialização inicial é vigorosa, as predisposições do novato se tornam menos importantes ao longo do tempo, ou seja, a personalidade e os valores do iniciante tendem a se fundir com as normas e valores próprios da profissão. Ao lançar seu olhar sobre a profissão de professor, Lortie detalha diversos limites da socialização profissional de professores.

Um dos limites apontados por Lortie (1975) é o processo de formação dos professores. Em profissões estabelecidas, a organização da entrada do novato é longa e diversificada, incluindo, além dos tradicionais estudos nas salas de aula, a preparação prática em espaços variados. Lortie (Ibid.) sinaliza a insuficiência da preparação formal do professor, que tem uma rotina pouco variada de estratégias de formação, muitas vezes resumindo-se apenas a leituras, discussões de textos e um curto e precário tempo de estágio. Além disso, é comum que os professores discordem do que é ensinado nos cursos de formação, desaprovem cursos excessivamente práticos e critiquem cursos teóricos, não por sua complexidade, mas pela distância entre eles e a realidade das salas de aula.

Outro entrave seria a forma abrupta com que as responsabilidades são assumidas na profissão docente: frequentemente um jovem é aluno em dezembro e professor em fevereiro, quando não exerce as duas funções ao mesmo tempo. Seria mais sensato que o novato começasse a assumir responsabilidades mais simples para depois passar para as mais complexas; no entanto, não é exatamente essa situação que verificamos para o caso dos professores. Espera-se que os iniciantes tenham atitudes semelhantes às de um veterano com 20 anos de profissão, mas eles terão dificuldades de ter percepções aceleradas e decisões pensadas.

Lortie (1975) busca aproximar-se, a partir das falas dos professores, de informações sobre processos informais de socialização que não são imediatamente identificáveis. O autor levanta a questão da própria escolarização a que somos submetidos, estimando que, ao passarmos aproximadamente 13.000 horas em contato de direto com professores, aprendemos a estar no papel do professor e antecipar prováveis atitudes como professor. Há um limite nessa observação. Lortie (Ibid.) diz que, nesse processo, os estudantes aprendem sobre o ensino de maneira intuitiva e imitativa, mais baseados em personalidades individuais do que em princípios pedagógicos, o que acaba por reforçar uma concepção de ensino tradicional, direcionado a partir de tendências biográficas, mais do que pela tomada de “decisões pedagógicas”.

O professor, em processo de socialização profissional, experimenta individualmente as situações do ensino, procurando formalizar uma síntese pessoal de suas experiências, de formação e suportes teóricos e técnicos. As observações de Lortie (1975) apontam para uma situação de **autossocialização** dos professores, em que as predisposições pessoais não são apenas relevantes, mas dão suporte à transformação do indivíduo em professor. O autor acrescenta que o processo de socialização do professor se realiza a partir da reflexão sobre suas experiências passadas, configurando-se em uma **retrossocialização**.

O que dizem os professores de História sobre o começo da carreira

“A última coisa que você deve pensar é que vai ser fácil”. Essa frase, proferida por uma professora de Didática há alguns anos, para um conjunto de estudantes repletos de expectativas sobre o trabalho docente, é relevante.

São muitos os fatores que incidem sobre o trabalho do professor, que vão desde a relação mais pessoal com os alunos, passando pelas condições institucionais de trabalho até os problemas do contexto social mais amplo. Trata-se de um trabalho muito complexo e dinâmico, que exige formação ética, respeito, condição de trabalho e equipe e aceitação das diferenças (FREIRE, 1996). Não seria, nesse sentido, uma tarefa simples estar no mundo atuando como professor. E seria fácil ou simples começar a atuar como professor?

Na pesquisa sobre a socialização profissional de professores realizada na PUC-Rio entre 1992 e 1996, Lüdke e Mediano (1996) fizeram referência aos “dois âmbitos nucleares” que constituem a formação em serviço do professor: a) a formação inicial (ou pré-serviço) adquirida e b) a prática, que afirma ou refuta elementos da formação.

Lüdke (1983) já havia estudado o confronto existente entre a formação e a realidade que os professores encontram nas escolas, que a literatura inglesa costuma denominar como *reality shock*. O choque de realidade se observa frequentemente nos anos iniciais do exercício profissional do professor e se evidencia de muitas maneiras.

Pra mim, aquilo era um outro mundo (professora Lúcia).

.....
Quando eu botei o pé na sala de aula, era outro mundo. Era completamente diferente. Eu tava dando aula para adulto, de uma classe popular, numa região que já tinha conflito de tráfico (professora Ana, 2000).

.....
O que passa pela cabeça de qualquer professor que está começando, mediante uma formação em que ele é mais ‘jogado aos leões’ do que totalmente preparado até assumir espaço na turma, é: como é que a minha professora dava aula? Como é que a minha professora de 5ª série dava aula? Como é que foi que eu aprendi isso? O que é complicado porque, no final, você começa reproduzindo. Eu comecei reproduzindo (professor Raul, 2000).

“Cair de para-quedas”, “ser entregue às feras”, “a escola era um outro mundo” foram algumas das expressões utilizadas pelos professores entrevistados, de ambas as gerações, enquanto refletiam sobre a iniciação profissional. A tendência de mobilizar esquemas interiorizados pela socialização antecipatória foi destacada no depoimento acima, pelo professor Raul. Ele também faz referência ao fato de o professor assumir responsabilidades maiores logo no início da sua carreira, sem preparação gradativa. Maria Nivalda Freitas (2000) estudou o tema e sintetizou algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes a partir de diversos estudos:

Tecnologias e conhecimento

- a preparação precária para lidar com a diversidade e complexidade dos alunos;
- os problemas disciplinares e a extensão do programa curricular a cumprir;
- a dificuldade de executar múltiplas tarefas (avaliação, relação com pais e comunidade, relação com as condições da instituição escolar);
- a atribuição de turmas consideradas difíceis pela escola e pelos colegas aos professores iniciantes;
- a deterioração das escolas públicas;
- o isolamento experimentado por muitos professores iniciantes;
- o medo e a ansiedade;
- o medo de solicitar ajuda, e isso revelar incompetência ou falta de preparo para o trabalho;
- a distância entre o que se aprende na formação e a realidade encontrada nas escolas.

Dificuldades de linguagem, de domínio do conteúdo específico dos programas escolares, imaturidade e ingenuidade foram respostas comuns a muitos professores, quando relatavam suas primeiras experiências. Observamos, entre seus depoimentos, uma avaliação ao mesmo tempo contextual e pessoal da iniciação profissional. Em outras palavras, os professores de História das duas gerações poucas vezes atribuíram os insucessos iniciais apenas a si mesmos; mencionaram também as condições contextuais de seu trabalho, enquanto refletiam sobre sua iniciação profissional, talvez pelo fato de lidarem com um conhecimento que busca contextualizar as situações vividas pelos homens em sociedade.

O ensino de História traz uma dificuldade própria da área: o trabalho com a noção de tempo. A dificuldade de se trabalhar a noção de tempo histórico evidenciou-se em muitas falas. Vejamos uma delas:

Eu comecei a trabalhar no Ensino Fundamental e senti que aqueles textos, eles não estavam entendendo nada, nada daqueles textos. A noção de tempo é com o tempo você vai aprendendo que é um processo. Porque, falar para eles da minha data de nascimento ou da chegada de Cabral, para eles é tudo velho. É antes deles, não tem a dimensão de que foi muito antes. Essa coisa de trabalhar linha do tempo, eu nunca vi na faculdade alguma discussão sobre essa questão de tempo, de espaço, essa relação e você chega na escola e a base da História tem que ser a linha do tempo. Porque a História é a História cronológica, factual. E aí você vai descobrindo, por exemplo, porque os alunos têm dificuldade de trabalhar essa relação de antes de Cristo e depois de Cristo. Por quê? Porque na Matemática, eles não viram números negativos ainda, então ele não tem uma noção do antes, do negativo (Professora Rose, 1970).

Para a apreensão do conhecimento histórico, é fundamental uma reflexão sobre o tempo histórico e todas as suas características. A sucessão, a duração e a simultaneidade são noções essenciais para que os alunos sejam capazes de realizar análises, inferências e relações entre as diversas sociedades presentes e passadas. Araújo (1998) estudou o problema e constatou um grande desafio do procedimento histórico em sala de aula:

“ensinar o domínio e a compreensão dos critérios de periodização histórica das múltiplas temporalidades das sociedades, tornando efetiva a aprendizagem da cronologia”
(Ibid., p. 5).

Numa perspectiva ampliada do conceito de alfabetismo – que engloba, além dos usos e funções da leitura e da escrita e das estruturas lógico-matemáticas, elementos ligados à compreensão dos indivíduos sobre o mundo que os cerca, as relações de trabalho e a ordenação dos acontecimentos do cotidiano – a autora percebeu que uma parte significativa da população adulta e jovem não concebe o tempo como resultado de um processo histórico e não “lê” o mundo como socialmente construído ao longo do tempo.

Nos anos iniciais de trabalho, percebemos que os professores reconhecem a complexidade do processo educativo, os limites da formação – inicial apenas – a flexibilidade do planejamento inicial e a necessidade de lidar com diversos elementos que compõem o trabalho do professor, como o contexto da instituição de trabalho e da sociedade em geral e o caráter interativo do trabalho docente que se constrói na relação com os alunos, com os colegas e com a comunidade mais ampla. O ensino é também interação dentro de uma organização formal, que tem divisão de trabalho e hierarquia. O caráter interativo do trabalho docente parece ser fundamental à constituição do professor. Seria oportuno apresentar algumas observações dos estudiosos Tardif e Lessard (2005) sobre esse aspecto do trabalho do professor. No livro “Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois (1960-1990)”, os autores apresentam cinco elementos que iluminam o aspecto interativo do trabalho docente:

- o objeto do trabalho é um ser humano. A relação com o usuário é central para o professor. A escola cumpre sua missão por meio das atividades que os professores realizam com e sobre os alunos;
- a relação de trabalho não pode se esquivar das dimensões emocionais, informais e éticas das relações humanas. Essas dimensões não são contextuais; elas são constitutivas do trabalho interativo, do contato direto com seus usuários que ele implica;
- os usuários têm uma identidade social e moral e são portadores de valores;
- não se ensina sozinho. A colaboração do usuário ou a sua cooperação, suas formas de resistência ou, ainda, sua neutralidade passiva são mais

Tecnologias e conhecimento

do que condições sobre as quais se exerce o trabalho interativo. Elas estruturam diretamente sua produção;

- o trabalho interativo funciona mal na perspectiva da racionalidade formal – que tem referências de utilidade concreta do produto do trabalho, de resultados mensuráveis de eficácia, rentabilidade e produtividade. O trabalho interativo se localiza na tensão entre dois tipos de racionalidade: a instrumental/formal e a comunicacional/simbólica.

Paulo Freire (1996, p. 25) também contribui para iluminar o aspecto interativo do ensino:

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A aquisição de sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos é um elemento essencial à constituição do professor e que exige, segundo Tardif (2000, p. 17), “um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência”. O ensino seria, nesse sentido, uma prática que suscita transformações a partir *da* e *na* trama de experiências do professor. Tardif (Ibid.), no mesmo estudo, também mostrou que, apesar de ser possível “forçar” os alunos a permanecerem em um mesmo local físico (a sala de aula), não se pode obrigá-los a aprender. A motivação dos alunos é uma tarefa, ao mesmo tempo, social e emocional, que exige “mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc” (Ibid., p. 17).

O investimento na preparação das aulas, a busca de leituras sobre temas pouco conhecidos por cada professor, a preocupação com a aprendizagem dos alunos (na sua diversidade), a observação de experiências de outros professores e a análise da própria trajetória de vida escolar e pessoal são estratégias entre os professores entrevistados das duas gerações.

Na análise dos depoimentos coletados de professores das duas gerações trabalhadas, observamos ser recorrente a relação estabelecida com os alunos como forma importante de socialização profissional dos professores nos primeiros anos de exercício profissional. No cotidiano de relações estabelecidas entre o professor e os grupos de alunos ocorrem experiências essenciais à constituição do professor. Imersos na prática, os professores iniciantes aprendem a ensinar enquanto seus alunos ensinam ao aprender, numa troca contínua já mencionada por Paulo Freire. Aos poucos, definem-se

traços das personalidades profissionais dos professores, a partir da interação entre a formação recebida, sua história pessoal de vida, os contextos social e educacional e, em especial, o público a que se dirige o ensino.

O que dizem os professores de História sobre a sua “profissão”

Nas entrevistas realizadas, houve menções às experiências escolares dos professores de História, que deixaram lembranças da “fase de ouro” da escola pública, tornando-se parâmetro de análise comparativa com a realidade atual. Eis algumas recordações:

A gente olha os colegas que estão chegando agora, a postura deles enquanto professores é muito diferente da minha postura quando eu tinha essa idade. (...) Essa liberdade que existe hoje e que não existia na minha época, em que eu vinha trabalhar de blazer e era a Sra. Professora do Colégio X. (...) Não existe mais o Sr. Professor. O professor vem de tênis, com a calça rasgada, igual a eles [os alunos] (professora Lea, 1970).

Eu achava maravilhoso, eles exigiam o jaleco, tinha um rito. No primeiro ano, eu gostava daquele jaleco, do lugar do professor, do rito. Eu gosto dos ritos, a gente aprende muito isso em Antropologia, acho que são formas de expiar, de socialização, eu acho bonito. (...) Eu acho que é uma profissão fisicamente de muito desgaste, com uma remuneração nem sempre à altura do desgaste. O capital de retorno para o professor é pouco, o capital concreto, financeiro, e o simbólico atualmente também. (...) Eu acho que a gente já esteve num pedestal simbólico há trinta, quarenta anos atrás. Eu acho que a gente saiu da dimensão sagrada. Eu acho que tinha uma coisa interessante nisso, que você vê presente em outras culturas, a coisa do mestre (...) Na minha geração, eu não estou dizendo que isso é bom ou é ruim, eu falo da minha experiência, a gente levantava quando o professor chegava. Houve um desgaste muito grande da profissão (professora Simone, 1970).

A lembrança da elegância dos trajes dos professores dos anos 50 e 60 e sua imagem pública bastante respeitável tornou-se uma referência para esses professores analisarem as transformações por que o ensino tem passado. Segundo Emery Marques Gusmão (2006, p. 82), o professor na década de 1950 – bem como os profissionais liberais – parecia partilhar da “ideologia conservadora das classes médias altas” de ser agente de modernização da

sociedade brasileira. Com domínio da cultura escrita, hábitos refinados e portadores de bens materiais não generalizados à época (carros, viagens, assinaturas de jornais e revistas), esses professores “afirmam-se como modelos de subjetividade e comportamento para os alunos e amigos – alvos de uma ação ‘regeneradora’ e ‘emancipatória’.” A autora ainda acrescenta que, até os anos 60, quase sempre o professor era proveniente das camadas média e alta da sociedade, o que contribuía para o sentimento de pertencimento a um grupo socialmente diferenciado, assumindo certo distanciamento em relação ao restante da classe trabalhadora, apesar de também ser assalariado.

A “dimensão sagrada” o lugar social diferenciado do professor dos anos 50 – foi afetada a partir da expansão da escolaridade e dos meios de comunicação de massa nos anos 60 e 70. Além disso, o potencial “redentor” da escola foi profundamente questionado a partir das teorias da reprodução que evidenciavam que a educação escolar também poderia funcionar como mecanismo de exclusão social, pois as desigualdades sociais se apresentam e se reproduzem na instituição escolar.

Os professores da década de 1970 viveram o processo de democratização do ensino e buscaram articular suas “experiências de geração”, embora vivenciadas de maneiras tão diversificadas, às múltiplas realidades que encontraram ao longo de suas carreiras. Por terem sido escolarizados em um contexto internacional de polarização entre os países capitalistas e os comunistas e, no plano nacional, terem vivenciado uma formação patriótica característica dos “anos dourados” do período pós-guerra, narram aspectos do trabalho docente, do comportamento dos alunos e da configuração da escola que se fixaram em suas memórias. As percepções que têm de sua “profissão” abrangeram três dimensões importantes do trabalho do professor: a instituição escolar, a relação professor/aluno e contexto social e a profissão. Suas impressões ressaltaram a degradação das escolas públicas e dos salários dos professores, a perda da “dimensão sagrada” da escola e da profissão (às vezes, com explicações históricas para isso) e as diferenças nas relações entre professores e alunos.

A geração atual de professores de História tem uma percepção distinta da sua atividade profissional. Os próprios depoimentos dos professores de História contribuem para compor um quadro de transformações da escola e do trabalho do professor:

Existe uma ideia muito errada de que a escola está assim, mas já foi boa. Então a gente tem que voltar a ser aquela escola de antigamente. O professor antigamente era respeitado, hoje não é mais, então a gente tem que voltar a ser daquele jeito conservador. Não é isso. Voltar ao passado é pior, porque o mundo mudou, as pessoas mudaram, a ‘molecada’ mudou, não é voltando ao passado, é inventando um jeito novo. (...) Sobre a questão de poder. Eu

gosto muito de pensar que, tá bom, tem esse macropoder. Mas também tem os micropoderes, como essa relação que a gente está tendo agora, todas as relações são relações de poder. Mesmo com todas as experiências de milhares de pessoas, milhões de pessoas lutando para tomar o poder, e tomaram em alguns lugares, isso não significou na prática uma transformação social permanente. Essa preocupação de entender o poder, o poder não está só lá nas macroestruturas, está nas relações cotidianas, no dia a dia, dentro da escola, dentro das salas de aula, dentro das aulas de História, dentro dos conteúdos de História. (...) Eu fico ouvindo alguns professores dizer: 'aquele tempo que era bom, a gente era mais respeitado'. Não era respeito, era medo. É diferente, respeito é conquistado, não é imposto. A escola está caminhando para um afrouxamento das relações autoritárias (professor Vinícius, 2000).

Eu acho que o problema é o que ainda acontece como proposta de ensino de História. Não é mais o que é relevante para eles, não é relevante para o que eles estão vivendo, para suas expectativas, para as realidades que eles estão enfrentando. Eles não precisam se interessar por História. Não por essa História factual. Eles não vão se interessar por aquela coisa estática. Eu acho que o desinteresse deles para o estudo de História não é deles. É uma incompetência nossa, enquanto professores de História, enquanto profissionais que estão amarrados a livros didáticos muito conservadores, metodologia muito conservadora, programas muito conservadores, escola muito conservadora que ainda não conseguiu dar essa 'virada de mesa' que eles, por geração, já estão passando. (...) A literatura e o trabalho com imagem me ajudam muito. É ele quem está vendo, é ele quem está fazendo as conexões, é ele quem está analisando a imagem, é feito coletivamente, ele participa do processo. É diferente dele estar sentado assistindo à aula que ele não quer assistir (professora Juliana, 2000).

Os professores que iniciam sua carreira nos tempos atuais decidem pela profissão em um momento de negativa representação social do magistério, desprestigiado no quadro mais amplo das profissões. O que pensam as pessoas que decidiram seguir esse caminho atualmente? Vejamos o que diz um depoente desta pesquisa:

A palavra que sai dali e a capacidade de ouvir da gente têm uma influência muito grande na formação daquelas pessoas.

Você percebe que você tem uma importância para aquelas pessoas. Isso é assustador e é bom. É bom você saber que você é importante, você é um cara que vai formar e vai se formar junto com os outros. O que eu percebi à medida que eu fui dando aula é que, com toda a desqualificação, o professor ainda é uma figura fundamental. Com toda a desvalorização, com toda a desqualificação, para as pessoas que estão ali ao seu lado, ou seja, os alunos, você é importante. (...) Eu me sinto bem sendo professor nesse sentido. Eu me sinto mal ganhando um salário ruim, me sinto mal com um cotidiano escolar massificado, ou seja, essa coisa reprodutiva. Eu me sinto mal com turmas superlotadas, me sinto mal com o autoritarismo intrínseco de certa forma à instituição escolar. Eu acho que é uma profissão cheia de conflitos, cheia de clarões, cheia de pesadelos também (...) Eu acho que a gente abraçou essa profissão num momento de extrema desqualificação. Desqualificação de várias ordens. Começando pelas condições de trabalho, a escola pública sucateada... A escola pública foi a minha experiência nesses quatro anos [2000-2004]. A gente está encarando uma situação degradada. E o que isso traz, de certa forma, de desesperança e desestímulo, eu imagino que deve ser maior do que há trinta anos atrás. Eu estou pensando na escola pública mesmo. O meu depoimento foi muito baseado na escola pública. (...) a gente tem que procurar, na nossa prática, não se isolar, evitar o isolamento. (...) É mais do que uma profissão, é uma inserção social [pensativo, longo silêncio] (professor Antônio, 2000).

As relações dos professores com a escola, com os programas curriculares e com os alunos estão bastante modificadas. Percebe-se que os alunos aceitam cada vez menos imposições autoritárias, e professores criticam cada vez mais programas curriculares impostos e condições de trabalho inadequadas. A degradação dos salários força os professores a trabalharem em diversos lugares, em cada lugar, com uma "estrutura verticalizada de comando". A percepção mais aguçada da presença das relações de poder em instâncias diversas é bastante mencionada pelos professores da geração atual.

O sentido interativo do trabalho docente e as novas tecnologias de informação e comunicação

Na realização do estudo, foi necessário ter clareza do desafio que é enfrentar o tema da profissão. Ao percorrer trabalhos que procuraram analisar a questão da profissão nas últimas décadas, percebemos a dificuldade de

formalizar uma definição geral do que seja ser profissional. No caso dos professores, ficam evidentes a inadequação do modelo das profissões liberais e a controvérsia em torno da proletarização. Como nos lembra Nóvoa (1991), a profissão docente é de um tipo particular, “funcionarizada”, com um percurso histórico particular e sempre mediada pela intencionalidade política/estatal e de seus membros.

Notamos alguns impasses específicos da iniciação profissional do professor de História. Os professores entrevistados relataram o difícil trabalho com a noção de tempo histórico, enfatizaram a importância das diversas relações travadas no estabelecimento escolar como fator de socialização profissional, mostraram o grande investimento na preparação das aulas, na busca de leituras complementares e na procura de interlocutores, sobretudo nos anos iniciais do magistério.

Em outras palavras, em relação à profissão docente, a partir dos depoimentos dos professores entrevistados, algumas observações foram possíveis: a) o modelo das profissões liberais é inadequado para se pensar o professor como profissional; b) na relação com os alunos, as dimensões emocionais, informais e éticas são constitutivas do trabalho interativo; c) constata-se a inadequação da perspectiva da racionalidade técnica para compreender a natureza do trabalho docente; d) a comunicação: professores são intérpretes não apenas dos programas curriculares, mas também do que acontece na sala de aula – a comunicação está no centro da ação pedagógica; e) destaca-se a centralidade do campo das atitudes éticas ante os alunos, ante os saberes e ante a aprendizagem (SÁ, 2006; TARDIF; LESSARD, 2005).

Foi possível perceber que há uma mudança na relação dos estudantes com a escola e seus professores. Os professores experimentam desafios em relação à autoridade e à hierarquia. Tanto estudantes como professores parecem ter percepções mais aguçadas das relações de poder que os envolvem no ambiente escolar. Às vezes, diz-se que o professor está em meio a uma “crise de autoridade”, que lhe falta o “respeito que tinha no passado”, que lhe falta “postura de professor”, entre outras coisas. No entanto, alguns professores sentem que vivem condições interessantes de relações interpessoais com estudantes na escola: a proximidade com a vida dos alunos, o diálogo, a atenção às condições de cada instituição e de cada comunidade escolar têm perpassado o trabalho docente.

A “explosão” de culturas e subjetividades dentro da escola desafia professores a atuarem de maneiras mais democráticas e participativas. A grande expansão dos meios de comunicação também contribuiu para o desmonte da imagem do professor como principal portador do saber. É exigido da escola que ensine de maneira eficiente e produtiva, que acompanhe as famílias, que tenha atribuições de assistência social, que amplie a participação social. Inés Dussel (2005) compreende essas demandas como típicas do nosso tempo, observando que uma das condições sociais do nosso tempo é o que Bauman (2001) chamou de “modernidade líquida”,

ou seja, o incremento da velocidade dos intercâmbios, em que a fluidez e a flexibilidade se convertem em valores, e o duradouro e estável aparece como sinônimo de atraso. Nesse contexto, as ideias de reprodução cultural e de conservação e transmissão da cultura se tornam problemáticas, ocasionando rupturas e descontinuidades no processo da transmissão intergeracional da cultura.

Inserida no tempo da globalização, as atividades de ensinar e aprender estão cada vez menos restritas ao espaço de sala de aula. *É grande a influência da cultura midiática, da sociedade de consumo e do individualismo sobre toda a comunidade escolar*, e são frequentes as queixas de professores quanto ao desinteresse dos estudantes em relação ao que acontece em sala de aula, ou à escola de modo geral. É recorrente entre os educadores o debate dos rumos de sua atividade diante de um mundo complexo e instável, refletindo sobre o papel que exercem sobre jovens e crianças e sobre a influência da escola na vida desses cidadãos.

Os meios de comunicação e o maior acesso às novas tecnologias de informação e comunicação influenciam a interpretação de acontecimentos e conteúdos escolares. Na área de História, novas abordagens, novas temáticas e novas metodologias se proliferam: transformações sensíveis para quem ensina, pesquisa ou estuda História.

É possível obter êxito em experiências pedagógicas que procurem fugir da frieza dos conteúdos escolares? Quando há envolvimento mais íntimo e informal com os estudantes, o que acontece? Conquista-se respeito? Passamos, assim, a ser reconhecidos em nossa identidade, profissionalidade e limitações? Que papel tem o investimento na qualidade da comunicação?

Os recursos didáticos alternativos podem melhorar a qualidade da interação na escola, estimular a produção intelectual autônoma dos estudantes, instigar a crítica da realidade social e aperfeiçoar o embasamento sócio-histórico? A escola tem potencial para se tornar lugar de produção contra-hegemônica por meio da análise crítica da mídia? Além disso, professores que utilizam recursos didáticos diferenciados como ferramenta de trabalho demonstram capacidade de construir novas abordagens em História?

A multiplicidade de sentidos que o ensino de História evoca está relacionada, segundo Ernesta Zamboni (1998), com as transformações paradigmáticas e o questionamento dos discursos científicos, com a crise de valores atual, com "o fim de uma visão homogênea e absoluta em considerar e analisar os fenômenos sociais e históricos". O olhar da pesquisadora se volta para várias situações que atendem às exigências educacionais, além da situação da sala de aula – a relação de aprendizagem entre professores e alunos – também aquelas relacionadas às múltiplas mercadorias produzidas pela indústria cultural (vídeos, livros, filmes, pinturas, fotografias, enfim, todos os materiais considerados didáticos).

Não se pode, pois, ignorar o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação – as TIC – sobre a educação. Entretanto, no estado atual da

discussão sobre essa questão, não basta afirmar as alterações que as TIC promovem no ambiente escolar. De acordo com Fischer (2007), afirmações amplas demais e descontextualizadas não contribuem para conhecer o que está ocorrendo nas práticas pedagógicas. É fundamental esclarecer de que grupo se está falando, de que lugar e de que época se trata. Torna-se cada vez mais necessário o debate, historicamente situado, sobre as relações entre tecnologias midiáticas e práticas pedagógicas. É também interessante notar que a investigação sobre a produção audiovisual veiculada pela mídia é fruto de um trabalho de simbolização, tanto daquele que a produz, como daquele que se apropria do que vê (FISCHER, 2002, 2007; ZANCHETA, 2007).

Mamede-Neves e Duarte (2008) também partilham dessa visão, ao afirmarem que:

(...) a relação de crianças e jovens com os conteúdos das mídias é sempre filtrada por juízos de valor que se constroem em função da inserção deles na sociedade. Ou seja, trata-se de uma relação mediada pela situação pessoal e pelas experiências de socialização vividas na família, escola, grupo de pares e assim por diante. Isso nos leva a crer que se trata de uma apropriação ativa, que lhes permite fazer uso produtivo dos conteúdos aos quais têm acesso.

Há uma expectativa de que o ensino de História se volte para a criação de ambientes propícios à criação de interpretações históricas relevantes para alunos e professores, o que desvaloriza a História fatural e deprecia as aulas expositivas como estratégias pedagógicas predominantes. Diversos professores, das duas gerações estudadas, observaram a intolerância dos alunos à exposição oral exaustiva de acontecimentos históricos. É forte a introdução de temáticas culturais numa perspectiva pluralista no ensino de História. As estratégias pedagógicas que levem em consideração as diferentes visões e desejos do conjunto de indivíduos envolvidos no processo educativo estão se tornando imprescindíveis ao processo de ensino atual.

Referências

ARAÚJO, H. M. M. "Tempo-rei" – A noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o ensino de história. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, PUC, Departamento de Educação, 1998.

ATKINSON, P.; DELAMONT, S. Socialisation into teaching: the research which lost its way. *British Journal of Sociology of Education*. v. 6, n. 3, p. 307-322, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.

BOURDONCLE, R. La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, n. 94, p. 73-92, jan./mar., 1991.

Tecnologias e conhecimento

_____. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, n. 105, p. 83-119, out./dez., 1993.

CABRERA, B.; JAÉN, M. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 190-209, 1991.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUSSEL, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. **Seminário Internacional "La Renovación del oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI"**. IIPE – Buenos Aires, UNESCO, nov. 2005.

ENGUITA, M. F. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-60, 1991.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162 jan./jun., 2002.

_____. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. N. C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, PUC, Departamento de Educação, 2000.

GUSMÃO, E. M. O professor não é mais aquele... **Nossa História**. Rio de Janeiro, n. 28, p. 80-82, fev. 2006.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **Les identités enseignantes**. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois. (1960-1990). Québec: Éditions du CRP, Université de Sherbrook, 2003.

LORTIE, D. C. **The schoolteacher**. A sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 68, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

_____; MEDIANO, Z. **A socialização profissional de professores**. Relatórios de pesquisa. PUC - Rio, 1996.

MAMEDE-NEVES, M. A. C.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29,

n. 104, p. 769-789, out. 2008.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

SÁ, P. T. **A socialização profissional de professores de História de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, PUC, Departamento de Educação, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VILLELA, H. O. S. **Da palmatória à lanterna mágica**: a Escola Normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868–1876). Tese de Doutorado. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 2002.

ZANCHETA, J. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 141-158, set./dez. 2007

ZAMBONI, E. Representações e linguagens no ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-102, 1998.