

DE PROFESSOR A DIRETOR, DA DOCÊNCIA A GESTÃO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ENTRE PERMANÊNCIAS E ABANDONOS¹

José Carlos Galvão Lemos
Universidade Federal de São Paulo
galvão.lemos@unifesp.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é compreender como se dá a constituição da identidade profissional docente. Selecionamos dois grupos de professores: os que abandonaram o magistério e os que deixaram a sala de aula para exercerem a função de diretores de escola. Às coletas de dados utilizamos a análise documental e a entrevista e, para análise, as contribuições da Sociologia. Defendemos que o processo de construção da identidade profissional docente é marcado por constantes processos de rupturas e continuidades que exercem grande influência na construção identitária dos professores e diretores de escola.

Palavras-chave: identidade profissional; professores; diretores de escola.

INTRODUÇÃO

Como o professor constrói sua identidade profissional, num contexto de desencanto e frustração com a profissão, ao mesmo tempo em que tem uma visão romântica e idealizada, ainda preservada, da profissão e do sentido de ser professor? O que leva professores a permanecerem ou abandonarem a profissão? Como as dimensões permanência e abandono, marcadas por processos de rupturas e continuidades, se articulam na construção da identidade profissional docente? Essas foram as principais questões que nos levaram a investigar a construção da identidade profissional entre docentes da rede estadual paulista e que acabamos conduzindo, também, à figura do diretor de escola.

É preciso considerar que, muitas vezes, o abandono da docência não ocorre de forma abrupta, mas mediante pequenos abandonos: as constantes faltas dos professores ao trabalho, as inúmeras licenças, a desistência em concentrar esforços em relação aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, a recusa em participar de ações de formação continuada no âmbito da unidade escolar, a desistência de investir na aprendizagem pela ausência da reprovação, os afastamentos para cargos burocráticos, etc., como demonstram dados coletados em entrevistas realizadas nessa investigação, bem como os apresentados há mais de uma década em pesquisa realizada por Bueno & Lapo (2003).

São muitos os mecanismos de abandono. Dessa forma, a construção da identidade profissional docente parece sofrer efeitos dessa ambivalência, marcada por processos de rupturas e continuidades ao longo da trajetória profissional, processos estes que se concretizam na permanência e no abandono, não só em relação ao local de trabalho, a escola, mas em relação ao núcleo da própria profissão, que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Assim, arriscamos

afirmar, que algumas questões aqui tratadas, como a progressiva incompreensão e ausência de reconhecimento social da função docente, a deficiente percepção dos professores acerca da profissão, a intensificação do trabalho docente e, também, a ruptura entre sentido e significado da profissão, são elementos preponderantes na constituição da identidade profissional docente e podem ser responsáveis pela permanência ou por uma sucessão de abandonos que marcam a profissão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta investigação discutiu a constituição da identidade profissional docente, compreendendo identidade profissional na perspectiva da Sociologia e a partir das contribuições de Claude Dubar (1997). Numa perspectiva sociológica, Dubar faz uma ampla discussão do processo de socialização profissional e construção da identidade, fazendo uma apresentação sucinta de algumas teorias centradas, parcial ou totalmente, na análise dos processos de socialização. Para o autor, a noção de identidade social é extremamente ambígua, já que nas sociedades modernas os indivíduos estão inseridos em variadas categorias de classificação, não existindo nenhum sistema de hierarquização que defina, nesse universo, qual categoria de classificação deve impor-se como mais importante.

Além das contribuições de Claude Dubar, também foram importantes as contribuições de Pierre Bourdieu (1998, 2003) acerca das noções de juízo professoral e taxionomia escolar e de Michel de Certeau (2001) sobre os conceitos de táticas e estratégias, bem como de pesquisadores que apresentam importantes contribuições para a compreensão da natureza do trabalho docente, como Apple (1987, 1997) Esteve (1995, 1999), Carolo (1997), Cordeiro Alves (1997), Canário (2006), entre outros.

OBJETIVOS

- Contribuir para a compreensão do intrincado processo de construção da identidade profissional docente, entre professores e diretores de escola, forjado entre o encanto e o desencanto com a profissão e com os elementos que a caracterizam;
- Compreender como o processo de construção da identidade profissional docente se relaciona com a permanência ou abandono da profissão, na sala de aula ou na direção de escola;
- Discutir as concepções de gestão escolar entre diretores em exercício na rede estadual paulista e os antagonismos que estabelecem em relação a docência e
- Contribuir para a reflexão acerca da formulação de políticas de permanência dos professores nas escolas públicas de educação básica.

METODOLOGIA

A investigação foi realizada com dois grupos de docentes: o primeiro, composto por professores que, em caráter temporário, trabalham como diretores de escola e, o segundo grupo,

por professores que abandonaram a docência. Foram selecionados trinta e quatro diretores de escola, designados e em exercício nas escolas de ensino fundamental e médio da rede estadual paulista e trinta e quatro professores que durante o ano de 2006 desistiram da docência, todos com atuação nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Em relação aos diretores de escola, uma Diretoria de Ensino localizada na região metropolitana da grande São Paulo forneceu uma relação dos diretores das escolas sob sua jurisdição. A partir de tal relação, separamos os diretores de escola em dois grupos, conforme o estatuto de contratação: dos oitenta e sete diretores de escola, trinta e quatro eram designados e cinquenta e três titulares de cargo. Desconsideramos os titulares de cargo e ficamos, apenas, com os diretores designados, já que estes são professores e têm a opção de retornar à sala de aula, quando desejarem, situação inexistente para os diretores titulares de cargo.

Em relação ao segundo grupo de pesquisados, o de professores que desistiram da docência, em um levantamento inicial, a partir das portarias de dispensa (documento enviado à Diretoria de Ensino pela unidade escolar para o desligamento e suspensão de pagamento do professor admitido em caráter temporário) de professores, na mesma Diretoria de Ensino que forneceu os dados sobre os diretores, foram identificados 78 (setenta e oito) professores que abandonaram a sala de aula no mesmo ano. O critério utilizado para a seleção dos professores foi o motivo do desligamento constante nas portarias de dispensa. Muitas portarias de dispensa são enviadas à Diretoria de Ensino em virtude do término do período de substituição assumido pelo professor, de aulas de outro docente afastado por qualquer impedimento legal. Tais dispensas não foram consideradas. Consideramos, apenas, as dispensas realizadas a pedido e que não caracterizassem avanço na carreira, como, por exemplo, deixar as aulas como PEB II – OFA para assumir cargo docente, diretor de escola ou, ainda, supervisor de ensino

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores e diretores de escola, que foram posteriormente transcritas, com a anuência dos entrevistados, mediante preservação de suas identidades. Análises documentais também foram feitas, quando o material coletado nas entrevistas assim o exigia.

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS DADOS

Durante a investigação pedimos aos professores que apontassem os principais motivos que os levaram a deixar o magistério e, posteriormente, que identificassem dentre os motivos apresentados para o abandono aqueles que eram percebidos no interior da escola (intra-escolares) e aqueles externos à escola (extra-escolares). Tal solicitação nos permitiu identificar quais os motivos apontados pelos professores para o abandono estavam relacionados diretamente às condições internas da escola, que diziam respeito especificamente às condições de trabalho e aos problemas enfrentados rotineiramente no exercício da profissão. Pela mesma razão, também foi solicitado aos professores que identificassem, dentre os problemas apontados, aqueles de caráter extra-escolar, fora do ambiente escolar, externos à dinâmica da escola e do trabalho propriamente dito que, segundo eles, também foram responsáveis pelo abandono da profissão.

Em alguns casos o limite entre um grupo e outro é tão tênue que alguns professores manifestaram a dificuldade em classificar os motivos apresentados como extra ou intra-escolares. No quadro abaixo apresentamos o reagrupamento sugerido pelos professores dos motivos apresentados para o abandono em extra-escolares e intra-escolares, do mais ao menos citado:

Quadro 01 – Motivos para o abandono da profissão apresentados pelos professores que abandonaram o magistério

| Motivos intra-escolares | Motivos extra-escolares |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina e violência dos alunos • Escola desestruturada / desorganizada e ambiente ruim de trabalho • Progressão continuada • Péssimas condições de trabalho • Excesso de tarefas • Alunos desinteressados e ruins • Trabalho solitário e ausência de trabalho coletivo • Direção de escola autoritária • Problemas de saúde decorrentes do exercício profissional • Desunião entre os professores • Salas lotadas • Obrigatoriedade de cumprir o HTPC • Falta de compromisso dos professores • Ausência de profissionais de apoio • Diferenças sócio-econômicas entre os alunos | <ul style="list-style-type: none"> • Desvalorização profissional • Salários Baixos • Famílias desinteressadas / desestruturadas • Instabilidade de emprego • Dificuldade em manter-se atualizado e estudar • Nova oportunidade de emprego • Má qualidade da escola pública (professores e ensino ruins) na mídia • Falta de identificação com a profissão • Distância entre o aprendido na faculdade e a realidade da sala de aula • Descaso do poder público com os professores • Não era o que eu esperava • Leis de educação feitas por quem não entende de educação • Fim do encanto com o magistério • Falta de vocação / dom • Impaciência para ensinar |

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Em relação aos motivos intra-escolares, as principais queixas dos professores estão relacionadas à indisciplina dos alunos, seguida da desorganização/desestruturação da escola, do ambiente ruim de trabalho, da progressão continuada, das péssimas condições de trabalho, do excesso de tarefas e da ausência de trabalho coletivo. É interessante notar que a referência aos alunos repete-se, também, como desinteressados e ruins, além dos indisciplinados e violentos. Em relação aos motivos extra-escolares, ou seja, externos à rotina da escola, os professores destacaram a desvalorização profissional, os baixos salários, o desinteresse das famílias, a dificuldade em manter-se atualizado. Além daqueles problemas enfrentados diariamente no

exercício profissional, os professores apontaram outros problemas, externos à escola, que os motivaram a abandonar o magistério. A desvalorização profissional foi a razão mais citada entre os professores para o abandono da profissão. Podemos perceber que ao se referirem à desvalorização profissional os professores reclamam do reconhecimento do seu trabalho por parte dos pais, alunos, direção da escola e dos próprios colegas e, só depois disso, associam tal desvalorização aos baixos salários. Todos os motivos apresentados são discutidos detalhadamente ao longo da investigação.

Em relação à desvalorização profissional os professores reclamam de um prestígio social perdido, mostram-se insatisfeitos com o próprio trabalho e com a condução da política educacional. Ao se referirem à desvalorização profissional, o fazem sob diferentes perspectivas. Sentem-se desvalorizados em virtude de uma suposta perda de autoridade diante dos alunos, da frustração decorrente da falta de reconhecimento do trabalho, da perda da retribuição simbólica decorrente do exercício profissional, do uso do tempo ou da falta dele para atividades que consideram importantes, das recompensas individuais como, por exemplo, melhores salários e progressão funcional, da perda gradativa de uma autonomia profissional.

Esse sentimento de perda de prestígio da qual reclama o professor, que o faz se sentir desvalorizado diante da constante responsabilização pelo baixo rendimento escolar dos alunos, aferidos por avaliações internas e externas, e pela decantada má qualidade da escola pública, além de se sentir controlado e, muitas vezes ignorado pelas políticas educacionais, é, segundo Ball (2005), consequência da aplicação de duas importantes tecnologias da política de reforma educacional: a performatividade e o gerencialismo. Para o autor, tais tecnologias utilizam técnicas e artefatos para controlar o professor, aumentar sua produtividade e estabelecer parâmetros de comparação entre eles. Assim, segundo Ball (2005, p. 543), a performatividade “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” e, segundo o autor, atinge profundamente o professor, sua percepção de si mesmo, dos outros e do próprio trabalho, o que induz, muitas vezes, a sentimentos de culpa, fracasso e vergonha. A utilização de instrumentos com o intuito apenas de classificar e estabelecer *rankings* de desempenho acaba exigindo dos professores o atendimento a imperativos de competição, inconciliáveis com os valores e compromissos humanísticos defendidos para o exercício da docência; assim, nesses casos, segundo Ball (2005, p.544), tais compromissos são “substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente – em que a eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência”.

A desvalorização profissional sentida pelos professores em virtude das constantes cobranças relacionadas à utilização de índices de desempenho dos alunos, obtidos em diferentes avaliações externas, aparece explicitamente nos depoimentos dos professores também sob a forma de perda de autonomia. Os professores entrevistados reclamaram da pouca margem de autonomia que podiam usufruir na elaboração dos próprios projetos de trabalho, já que em função das avaliações promovidas pelo Estado e as notas obtidas pelos alunos, são obrigados a colocar

em prática projetos de correção da aprendizagem propostos pela SEE/SP, não conseguindo preparar as próprias atividades. A perda de autonomia reclamada pelos professores ao falarem da desvalorização profissional, além de referida à impossibilidade de, muitas vezes, decidirem sobre os próprios projetos de trabalho, também estava vinculada à dificuldade de serem ouvidos no âmbito do sistema educacional.

No âmbito das políticas de *accountability*², expressão traduzida entre nós por políticas de responsabilização, alguns pesquisadores vêm chamando a atenção para a questão da autonomia do trabalho docente. Para Tenti Fanfani (2006), tais políticas

(...) tendem a sugerir doses mais elevadas de “autonomia” e *accountability* dos professores (apelando à sua criatividade, empenho, liderança, trabalho em equipe, por projeto, etc.) e, ao mesmo tempo, mobilizam um conjunto de dispositivos de medição da qualidade dos resultados da aprendizagem (avaliação de desempenho através de testes padronizados), definição de padrões mínimos curriculares e de aprendizagem, avaliação da qualidade profissional dos professores (mediante a identificação das “competências” pedagógicas), o pagamento por desempenho, entre outros. Esses dispositivos foram, na realidade, reforçando mecanismos de controles externos sobre o trabalho dos professores. (Tenti Fanfani, 2006, p. 136-137).

Para o autor, existe nas políticas educacionais em curso, desde os anos 90, um discurso de autonomia que tende confundir os professores, pois, ao mesmo tempo em que trata do fortalecimento do trabalho do professor, propondo-lhe inovação, criatividade, trabalho por projetos, por outro, exerce um forte poder de controle sobre as práticas escolares e docentes ao propor currículos nacionais e a vinculação do trabalho escolar ao desempenho aferido nas avaliações de larga escala.

Ao longo da discussão dos motivos apresentados pelos professores para o abandono, percebemos que a separação entre motivos escolares e intra-escolares tem eficiência bastante limitada, tendo em vista que muitas razões têm uma forte relação de complementaridade, além, de se retroalimentarem. A intenção com tal divisão era, apenas, identificar como os professores identificavam os problemas por ele apontados e os localizavam como muito próximos ou mais distantes da rotina diária de trabalho. Não ignoramos, portanto, a impossibilidade de separar algumas questões mais amplas e enquadrá-las nessas duas categorias, como, por exemplo, a questão da indisciplina escolar, amplamente apontada pelos professores como um motivo intra-escolar, e a sensação de falta de prestígio profissional, também muito citada como motivo extra-escolar ou, ainda, as péssimas condições de trabalho, compreendidas pelos entrevistados como um motivo intra-escolar e a dificuldade de manter-se atualizado e estudar, apontado como um motivo extra-escolar.

Da mesma forma com que fizemos com os professores, também solicitamos aos diretores de escola que apontassem os motivos que os levaram a se interessar pela função de diretor de escola, destacando, em primeiro lugar, o que julgavam mais significativo. Observando atentamente os motivos apresentados pelos diretores para a saída da sala de aula, percebemos que não poderíamos tratá-los isoladamente, como se gozassem de uma

autonomia e independência em relação aos demais; pelo contrário, percebemos que tais motivos poderiam ser facilmente reunidos em quatro grandes grupos que guardavam estreitas relações entre si.

Não se trata, evidentemente, em dividir os entrevistados em quatro grupos, já que cada entrevistado enumerou vários motivos para a saída da sala de aula. Após a tabulação dos dados, os motivos apresentados foram reorganizados em grupos, que não foram pensados anteriormente, mas sinalizados pelo próprio material coletado. Os dois primeiros grupos, que reúnem os motivos mais alegados pelos diretores para a saída da sala de aula, referem-se, respectivamente, a um desejo de maior valorização profissional e o de não mais se envolver com atividades de sala de aula. Um terceiro grupo de motivos, menor que os anteriores, mas bastante significativo – até porque se analisássemos separadamente o principal motivo desse grupo seria, na classificação geral, o mais citado – justifica a opção pela direção da escola em virtude da preferência pelo trabalho burocrático, compreendido pelos diretores como um conjunto de tarefas administrativas, desvinculadas do trabalho realizado em sala de aula. O último grupo de motivos, o de menor expressão quando comparado aos anteriores, está relacionado ao desejo manifestado pelos entrevistados de colaborarem com a organização da escola e com o trabalho pedagógico.

À primeira vista podemos perceber que tanto os professores que abandonaram o magistério, como aqueles que nele permaneceram, mas fora da sala de aula, exercendo a função de diretor de escola, apontam problemas bem semelhantes relacionados ao exercício profissional, a despeito da diferença de função. O que está expresso no quadro abaixo reflete as dificuldades apontadas por professores e diretores no que diz respeito às formas com que enxergam a dinâmica escolar, de maneira especial, à forma como são marcadas as relações entre ambos. Em que pese as especificidades das funções de cada um, trata-se, na verdade, de “faces da mesma moeda”, a escola, embora sejam de natureza diferenciada. Se compararmos, ainda, o que dizem os professores e os diretores acerca das dificuldades enfrentadas no exercício profissional aos motivos alegados pelos diretores para deixarem a sala de aula e assumirem a direção da escola, as similaridades aumentam, aproximando-se, bastante, às razões apontadas pelos professores para o abandono da carreira, como a dificuldade em continuar em sala de aula, ter o trabalho mais valorizado dentro da escola ou, ainda, em virtude do desinteresse das famílias e a impaciência para lidar com alunos indisciplinados. O quadro abaixo reúne as principais questões levantadas pelos dois grupos:

Quadro 2 – Problemas comuns apontados por professores e diretores de escola

| Principais problemas enfrentados pelos professores que abandonaram a docência, na escola e no exercício profissional | Principais problemas enfrentados no exercício da função de diretor de escola |
|---|---|
| Alunos desinteressados | Alunos desinteressados / Baixo nível sócio-econômico dos alunos |
| Famílias desinteressadas | Famílias desinteressadas |
| Indisciplina / violência dos alunos | Indisciplina dos alunos |
| Escola desestruturada / desorganizada / ambiente ruim | Estrutura física (prédio) ruim |
| Péssimas condições de trabalho / Ausência de recursos materiais | Péssimas condições de trabalho / Poucas verbas para administrar a escola |
| Progressão continuada | Progressão continuada |
| Professores mal formados | Má formação dos professores |
| Violência dentro da escola | Violência dentro da escola |
| Ausência de profissionais de apoio | Falta de funcionários |
| Inestabilidade no emprego | Rotatividade do corpo docente |
| Excesso de cobranças/tarefas/novidades | Excesso de tarefas por parte da SEE/SP |
| Falta de tempo para estudar/formação continuada | Ausência de formação continuada / Falta de tempo para o trabalho pedagógico |
| Desorganização do sistema educacional | Mudanças constantes da política educacional |
| Falta de apoio da direção / coordenação pedagógica / governo | Falta de apoio dos supervisores de ensino / Dirigente Regional / Secretaria da Educação |

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Não existem diferenças profundas na maneira como professores e diretores enxergam a dinâmica escolar, excetuando, obviamente, aquilo que é específico de cada atividade; os professores, por exemplo, reclamam das salas lotadas e, os diretores, da escassez de verbas para administrarem a escola. No que diz respeito às relações entre professores e diretores de escola, as entrevistas demonstraram a existência de um processo de culpabilização recíproca acerca dos problemas que ambos identificam na escola e que os afetam no exercício profissional. Tal processo impede a ambos a percepção de que o que ocorre na escola não permite uma divisão radical entre “administrativo” e “pedagógico”, tampouco depende exclusivamente das vontades individuais, pois, como nos alerta Cândido (1976, p. 111), embora a escola corresponda a uma organização e ordenação racional, deliberada pelo poder público, ela acaba sendo mais do que isso, pois compreende, na verdade, não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isso vale dizer que, ao lado das realizações previstas (que o legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar.

Os problemas enfrentados por professores e diretores são faces de uma mesma moeda. Específicos ou não, os problemas existentes dentro das unidades escolares são compartilhados e percebidos tanto pelos professores como pelos diretores. Como a docência é pre-requisito para o exercício da função ou cargo de diretor de escola e, nesse caso, todos os diretores entrevistados ainda preservam seu estatuto profissional docente, não é estranho que olhem e percebam a escola de maneira bastante parecida aos professores entrevistados, agregando, obviamente, outros elementos que passam a integrar a rotina da nova função desempenhada. Além disso, não podemos desconsiderar que tanto os professores como os diretores trabalham, nas suas especificidades, num ambiente com características singulares denominado escola, vivenciam conflitos semelhantes e participam da tessitura de uma mesma trama, pois, como afirmam Ezpeleta & Rockwell (1986, p. 10), a escola, como espaço sócio-cultural, está organizado em uma dupla dimensão, “institucionalmente por um conjunto de regras e normas que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos e, cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão e acordos.

Professores e diretores são sujeitos envolvidos nessa trama de relações que constitui a escola. Os problemas que ambos enfrentam, na sala de aula, no pátio, nos corredores, na secretaria, na sala da coordenação ou na sala da direção, são resultantes, na maioria das vezes, de modelos organizacionais plurais e diversificados, cuja construção social é complexa e dinâmica. Como nos lembra Lima (2003, p.112), as realidades escolares são resultantes de múltiplas determinações, produzidas em diferentes planos e instâncias, influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas, mas, também, como desvios a elas.

CONCLUSÕES

As reflexões empreendidas ao longo deste texto nos permitem compreender a construção da identidade profissional docente com um processo de constantes e permanentes socializações, em que processos relacionais e autobiográficos se cruzam a todo tempo, permeados pela construção de sentidos e significados que tais cruzamentos permitem, entre eles, desejos de valorização profissional e de reconhecimento social. Assim, a construção identitária não é linear, permanente ou imutável, pelo contrário, está sempre em construção e é marcada por reformulações e ambivalências.

Retomando a questão anunciada no início deste texto, afirmamos que a maneira como os professores entrevistados constroem sua identidade profissional está associada a processos de continuidade e rupturas. Os depoimentos demonstraram que, como processo, tal abandono vai sendo construído, ao longo da trajetória profissional dos entrevistados, culminando na saída definitiva da profissão somente após abandonos temporários, micro-abandonos, para utilizar a expressão cunhada por Bueno & Lapo (2003). A ruptura não é, então, imediata, ela vai acontecendo lentamente, muitas vezes não percebida pelos professores, mas já demonstrando o desencanto com o exercício profissional. Em relação ao processo de continuidade, muitos

professores permanecem exercendo a docência e, nessa condição se aposentam, o que não significa que não vão desenvolvendo ao longo da trajetória profissional estratégias de abandono das atividades inerentes ao trabalho, um abandono em serviço, revelando, ao fim da carreira, um desencanto e frustração com a profissão.

Conseguimos identificar durante as entrevistas com os docentes que deixaram o magistério a utilização de alguns artifícios para se verem livres do trabalho escolar, sem, contudo, arcar com perdas financeiras. Na verdade, esses docentes desenvolvem táticas, como definidas por Certeau (2001), para ficarem cada vez mais distantes daquelas tarefas tidas como cansativas e desgastantes. As táticas utilizadas pelos professores insatisfeitos para continuarem na profissão, bem como daqueles que permaneceram na direção da escola, criam, nos ambientes escolares, práticas nem sempre explícitas, em que novas formas de relações com os alunos, com a escola e com o próprio trabalho vão ganhando vida, dando origem a diferentes modos de ser e estar na profissão.

Uma das metáforas que julgamos mais adequada para falarmos desse caráter não-linear da trajetória profissional docente, decisiva no processo de constituição identitária, nos é oferecida pela Geografia quando define os meandros como caminhos sinuosos de um rio, responsáveis pelos volteios das águas, e que mudam de forma e posição com as variações de energia e cargas fluviais ao longo das estações do ano. Os meandros são maiores e mais acentuados em rios mais velhos e, neles, ficam depositados detritos carregados pelas águas, mas também, em alguns ecossistemas, acumulam nutrientes e são considerados locais de proteção e de reprodução de diferentes espécies. Os meandros diminuem a velocidade das águas e rompem com a possibilidade de uma trajetória linear do rio, mas preserva sua continuidade, convertendo-se, ao mesmo tempo, em causa e efeito da mudança de rota. Também assim é o exercício da docência, que também tem seus meandros e, a exemplo dos rios, são resultados de alteração da rota, ao mesmo tempo em que servem como reorganizadores do caminho; nesses meandros podemos encontrar coisas valiosas que foram aí depositadas e que nos ajudam a compreender a docência e o intrincado caminho da construção da identidade profissional docente.

Não temos um modelo de como é constituída a identidade profissional docente, e não poderíamos tê-lo, pelo caráter extremamente dinâmico que tal constituição envolve, com tantas dualidades, conflitos e tensões. Acreditamos conseguimos identificar uma multiplicidade de possibilidades de investigações em torno da idéia de identidade profissional docente, bem como a variedade e complexidade de discursos que tal reflexão agrega, nos dando, sempre, explicações provisórias e parciais, como é da natureza do próprio conhecimento.

De qualquer forma, e sem desconsiderar o alerta epistemológico da provisoriedade, algumas questões aqui discutidas parecem assumir grande importância na reflexão sobre a constituição da identidade profissional docente, como os usos das táticas de abandono – que também podem ser interpretadas como de silenciamento e resistência – a assunção de que a trajetória profissional docente está permeada de meandros, nos quais ficam depositados elementos importantes na organização – ou reorganização – da trajetória docente e, por fim, a

gestão da dualidade entre ideal e real, que participa desse processo complexo de constituição identitária em meio ao não menos complicado processo de permanência e abandono. Para concluir, defendemos a formulação urgente de políticas públicas com vistas à fixação dos professores e diretores nas unidades escolares, que devem passar, inevitavelmente, pela melhoria das condições de trabalho e por uma maior valorização profissional.

NOTAS

- 1 – Trata-se da comunicação de alguns resultados da pesquisa realizada no doutorado em Educação (Currículo), pela PUC/SP, com financiamento da CAPES. Atualmente esses dados estão sendo retomados e aprofundados em pesquisa de pós-doutorado junto a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).
- 2 - O termo *accountability* é de origem inglesa e sem tradução em língua portuguesa. No Brasil vem sendo traduzido como *responsabilização, responsabilidade, responder pelas ações, prestação de contas*, etc. No campo da educação o termo *accountability* é geralmente compreendido como a responsabilização da escola e de seus dirigentes pelos resultados dos alunos em avaliações internas e externas, como uma prestação de contas centrada nos resultados.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 60, fev. 1987. pp. 3-14.
- _____. Controlando o trabalho dos professores. In: APPLE, M. W. **Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas**. Lisboa: Educa, 1997, p.65-82.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, v.35, n.126, São Paulo, set./dez. 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 5ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- _____. (Coord.). **A miséria do mundo**. 5ª Ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.
- BUENO, Belmira Oliveira & LAPO, Flavinês Rebolo. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar./ 2003.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre : Artmed, 2006.
- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice Mencarini. **Educação e sociedade**. 7ª ed., São Paulo : Companhia editora Nacional, 1976.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto : Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação)
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 6ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.
- CORDEIRO-ALVES. (In) satisfação docente: estudo das opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto : Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação)

- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construções das identidades sociais e profissionais. Porto : Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação)
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. Porto : Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).
- _____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP : EDUSC, 1999.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo : Cortez, 1986.
- LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa**. 2ª ed., São Paulo : Cortez, 2003.
- MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. (org.). **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5ª. ed., São Paulo : Polis, 1987.
- TENTI FANFANI, Emílio. Profesionalización docente: consideraciones sociológica. In: _____. (org.) **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires : Siglo Veintiuno, 2006.