

Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado

Ione Ribeiro Valle

Resumo

Este estudo analisa a transformação de uma “identidade vocacional”, herdada das Escolas Normais, para uma “identidade profissional”, vislumbrada tanto pelas esferas administrativas dos sistemas de ensino quanto pelas esferas representativas do pessoal da educação. Nosso objetivo consiste em verificar se houve ruptura ou continuidade na identidade social dos professores que atuam na Educação Básica e analisar suas implicações na unificação e profissionalização do corpo docente. Supondo existir uma dinâmica contraditória no processo de construção desse corpo, examinamos também a influência de fatores sociais (sexo, origem sócio-cultural e sócio-profissional, idade e formação) que tendem a unir os professores e contribuir para a consolidação de uma política educacional homogênea.

Palavras-chave

Identidade vocacional; Identidade profissional; Corpo docente; Formação.

Professora do Centro de Ciências da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Sorbone. Universidade René Descartes – Paris V.

A intenção de constituir um corpo docente¹ unificado sempre esteve presente nos objetivos das esferas administrativas responsáveis pelos sistemas de ensino. Não se trata evidentemente de promover uma unificação em termos administrativos ou de carreira profissional (pouco importam o *status* profissional, as condições de trabalho, o tipo de contrato, o salário dos professores), mas de engendrar uma unidade de espírito em termos ideológicos, capaz de orientar uma prática docente suficientemente homogênea. Esta unidade também vislumbrada pelas esferas representativas do pessoal da educação (associações e sindicatos) permite-lhes realizar seus objetivos profissionais e educacionais. Elas reivindicam uma carreira docente, querem edificar uma nova identidade – uma identidade de ator, de agente ou de sujeito –, visam um profissional engajado na transformação social, desejam democratizar a educação e melhorar a qualidade do ensino.

Tentando primeiramente construir uma “identidade vocacional” e, sobretudo após os anos 70, transformá-la em uma “identidade profissional”, as esferas administrativas, que neste sentido contam com a concordância das esferas representativas, investem na formação considerada como espaço privilegiado de socialização profissional. As diversas modalidades de formação (inicial, continuada, à distância) não aparecem somente como espaços de transmissão de saberes disciplinares e didáticos, mas tornam também possível o desenvolvimento de novas competências abrangendo dimensões organizacionais, profissionais e éticas, associadas às múltiplas particularidades da carreira docente.

Visando analisar a dinâmica – muitas vezes ambígua e contraditória – de um campo propriamente profissional não redutível ao campo estritamente pedagógico, procuramos num primeiro momento elucidar a noção de “identidade vocacional”, herdada das Escolas Normais, e definir os contornos da “identidade profissional” que aparece nos discursos e nas políticas educacionais atuais. Nosso objetivo consiste em verificar se houve rupturas ou continuidades na identidade social dos professores da Educação Básica brasileira e se elas favorecem a unificação do corpo docente. Em seguida, examinamos a influência de fatores sociais (sexo, origem sócio-cultural e sócio-profissional, idade e formação) que definem suas trajetórias escolares e tendem a unir os professores.

A qualificação da palavra identidade – vocacional ou profissional – inspira-se na perspectiva desenvolvida por Dubar (2000), para quem a noção de identidade social é fortemente ambígua, na medida em que os indiví-

duos das sociedades modernas pertencem a múltiplas e variáveis categorias de identificação, não autorizando nenhuma delas a impor-se objetivamente como a mais importante. A questão da identidade – que não é somente social mas também pessoal – implica uma análise de relações “subjetivas” de algumas categorias, sem perder de vista a influência das demais.

Uma vez que nossa pesquisa refere-se única e exclusivamente aos professores que atuam na Educação Básica, procuramos distinguir “identidade vocacional” de “identidade profissional”, por supor que estas duas categorias de identificação interferem diferentemente no processo de construção de um corpo docente – mais ou menos – unificado.

Para conduzir este estudo nos ateremos a três aspectos que englobam ao mesmo tempo certas dimensões individuais e sociais, a saber: a definição de si mesmo, o reconhecimento pelos outros, a relação com a atividade de ensinar. Os dois primeiros concernem fundamentalmente às razões que motivam a escolha do magistério e às expectativas de ascensão no interior do corpo docente. O último aspecto remete às estratégias que o professor mobiliza, tanto no campo pessoal quanto no quadro da formação, para executar o trabalho docente, as quais revelam um maior ou menor engajamento profissional.

Naturalização da identidade docente

Partimos do pressuposto de que os parâmetros básicos da formação dos professores, elaborados no seio das Escolas Normais desde o início do século XX, consolidam um tipo particular de identidade social, a qual designamos como “vocacional”. Nos termos empregados por Durkheim, este tipo de identidade está relacionado essencialmente àquelas categorias que herdamos sem o desejar e que modelam nossas condutas sem que tenhamos consciência disso e sem que possamos controlá-las.

Marcadas desde sua origem por uma formação destinada às mulheres, as Escolas Normais associam a atividade de ensinar a uma concepção de dom e de vocação tipicamente feminina e, em consequência, engendram uma relação fortemente missionária com o magistério. Os fundamentos deste tipo de relação estão associados a uma orientação religiosa, de predominância católica. Estas Escolas constroem um perfil de professor baseado em virtudes espirituais e morais, e estimulam uma prática pedagógica pautada em valores humanistas e cívicos. Tais virtudes e valores definem simboli-

camente – e concretamente – a chamada “tradição normalista”, que se reflete na legislação educacional, nos planos de educação e nas ações promovidas pelas esferas administrativas dos sistemas de ensino.

Ora, tanto no campo sociológico quanto educacional os estudos sobre dom e vocação se multiplicam sistematicamente e demonstram que não se pode mais reduzi-los às idéias de disposição inata, de aptidão natural, de dádiva divina ou de graça, que remetem aos sentimentos de generosidade, de desprendimento e de sacrifício.

Referindo-se à *dupla verdade do dom*, Bourdieu (1997) assinala que este se exprime na linguagem da obrigação: na condição de obrigado, o indivíduo obriga, faz obrigados, cria obrigações, e assim institui uma dominação legítima. Enquanto *ato generoso*, o dom só é possível para os agentes sociais que adquiriram as *disposições generosas* ajustadas às estruturas objetivas de uma economia capaz de assegurar recompensa pessoal e reconhecimento social.

Da mesma maneira, a noção de vocação não pode restringir-se ao sentido moral, ético ou religioso. É necessário mostrar como, e em relação a que expectativas, se constrói socialmente em certos indivíduos o sentimento de uma vocação singular. Esses sentidos estão freqüentemente subjacentes às escolhas pessoais, conferindo às profissões, ou a algumas delas, uma especificidade própria, *sui generis*, que delinea um determinado perfil profissional e conduz a um tipo particular de engajamento.

Segundo Bourdieu (1998), a lógica essencialmente social do que se qualifica como vocação tem por efeito produzir encontros harmoniosos entre as disposições e as posições que conduzem as vítimas da dominação simbólica a preencherem – sem resistência – as tarefas subalternas atribuídas às suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e abnegação. As vocações são sempre a antecipação mais ou menos fantasmática entre o que o cargo promete e o que permite. O reencontro com o cargo pode ter um efeito de revelação na medida em que autoriza e favorece, através de expectativas explícitas ou implícitas, certas condutas técnicas, sociais, éticas, mas também sexuais ou com forte conotação sexual.

Atribuindo suas escolhas profissionais sobretudo a uma vocação que se manifestou desde a mais tenra idade, os professores – ou mais precisamente as professoras (em torno de 85% dos que atuam na Educação Básica brasileira e catarinense em 1997²) – fazem reviver cer-

tos estereótipos sexuais e um forte sentimento altruísta em relação à atividade docente. Baudelot e Establet (1992) associam esses estereótipos a certas características atribuídas à personalidade feminina: sociabilidade, sensibilidade, autocontrole, afetividade, vulnerabilidade, mas também à relação com a autoridade (discrição, timidez, obediência, meiguice) e com a própria atividade profissional (falta de ambição, resignação com um *status* menos prestigioso e satisfação diante de carreiras mais descontínuas).

Visando construir uma “identidade vocacional”, as Escolas Normais difundem uma ordem simbólica fundada no respeito à tradição e criam um sistema de normas e um conjunto de papéis sexuais justificados moralmente. Enquanto a identidade masculina se define em torno do trabalho produtivo e da luta por reconhecimento social, a identidade feminina – ainda que a mulher deva trabalhar – se define pelo reconhecimento doméstico.

Observa-se portanto que as atividades profissionais reservadas às mulheres continuam fundamentalmente relacionadas à esfera doméstica, conferindo-lhes uma posição social subalterna que as afasta da esfera pública, e afirmam uma *identidade negativa*³ que as transforma em grupo distinto circunscrito à vida familiar.

Ora, o processo de emancipação feminina que se intensifica desde os anos 70, coincidindo com um período de forte industrialização e de expansão do mercado de trabalho, se confronta com uma imagem de mulher – dominante no seio de todas as classes sociais – dedicada ao lar, recatada, dócil, movida pelo instinto materno. Ainda que este processo conduza as mulheres à luta por igualdade, o que implica necessariamente a construção de uma nova identidade, elas mantêm uma situação de dupla dependência: econômica e identitária.

Emergência de uma nova identidade

A tentativa de esboçar uma nova categoria de identificação, que qualificamos como “profissional”, não pressupõe a independência entre as diversas categorias, nem a constatação de rupturas importantes concernentes à definição de si mesmo, ao reconhecimento pelos outros, à relação com a atividade de ensinar. Ao contrário, entendemos que estas categorias de identificação (vocacional ou profissional) apresentam-se fortemente imbricadas uma na outra. Mas esta

nova abordagem incorpora elementos que não haviam se manifestado anteriormente, e define-se por uma forte rejeição à tradicional divisão entre os papéis sexuais.

Ainda que se observe hoje todo um esforço de (re)valorização das funções domésticas (tanto de ordem moral quanto econômica), o acesso crescente das mulheres a uma relativa autonomia financeira possibilitada pelo trabalho assalariado, assim como a invenção – mesmo parcial e recente – de novas formas de vida privada e de novas relações com os homens, têm produzido uma verdadeira mudança no modelo familiar, que procura adaptar-se cada vez mais ao modelo profissional. Embora não resulte de uma escolha pessoal consciente nem de uma alternância entre as diferentes funções exercidas, mas do acúmulo (ou conciliação) de funções domésticas e profissionais, a identidade feminina não está mais circunscrita apenas à esfera doméstica.

Por inspiração dos trabalhos desenvolvidos por Dubar (2000), empregamos a expressão “identidade profissional” não somente como a maneira socialmente reconhecida pelos indivíduos de se identificar uns aos outros no campo das atividades remuneradas, mas também, e em especial, como a projeção que os indivíduos fazem de si no futuro, como a antecipação de uma trajetória de emprego a ser viabilizada por certos investimentos na formação. Não se trata simplesmente da escolha de uma profissão ou da obtenção de um certo diploma, mas da construção de estratégias de identificação, que colocam em perspectiva a imagem de si, a apreciação de suas próprias aptidões e capacidades, a realização de seus desejos.

Analisando-se o sistema de ensino brasileiro, observa-se que a construção de uma “identidade profissional” está ligada ao fenômeno de profissionalização, implementado pelas reformas educacionais do regime autoritário⁴. Este fenômeno abrange fundamentalmente duas dimensões: a organização burocrática (e hierárquica) da administração educacional e a elevação dos níveis de formação do corpo docente. A profissionalização conjuga portanto interesses comuns e contraditórios das esferas administrativas, das esferas representativas do pessoal da educação e dos próprios professores.

Mas parece ser sobretudo no plano individual que a profissionalização se concretiza. Para integrar o corpo docente, os professores devem comprovar o domínio de certos saberes através de diplomas legalmente reconhecidos e obter a aprovação nas diversas modalidades de recrutamento

aplicadas pelos sistemas de ensino. Cada professor conquista, assim, uma posição profissional que o distancia do exercício de uma ocupação qualquer e passa a exercer uma atividade que traz consigo um certo prestígio social. Esta atividade representa freqüentemente uma mobilidade sócio-profissional e sócio-cultural importante (a maioria dos seus pais exercem ou exerceram ocupações manuais e apresentam níveis muito baixos de escolarização⁵).

Esta nova posição profissional torna-se indispensável à realização pessoal e à construção de espaços de identificação prioritários que valorizam e legitimam novas competências, pouco reconhecidas na relação missionária com o magistério. A conquista de uma “identidade profissional”, atribuída somente às carreiras consideradas tradicionalmente como “nobres”, neutraliza – ou anula – a *identidade negativa* que associa a atividade de ensinar às tarefas domésticas. O magistério ganha *status* de profissão e deixa de ser visto como subprofissão, pseudoprofissão, semiprofissão, profissão secundária, complementar ou marginal.

Visando analisar as implicações desta nova categoria de identificação, formulamos uma questão principal que norteará a seqüência deste estudo: não existe unidade no corpo docente que atua na Educação Básica, mas os professores caminham rapidamente em direção à profissionalização.

Fatores sociais que unificam o corpo docente

As características gerais do corpo docente da Educação Básica foram delineadas desde o início do século XX. A idéia de constituir um corpo docente integrava o projeto de construção de um sistema nacional de educação. Não se tratava evidentemente de um corpo nacional concebido nos moldes do projeto imperial de Napoleão (que ainda parece definir o corpo educativo francês), mas de uma pluralidade de corpos, concebidos segundo a tradição republicana brasileira, em que o poder (executivo, legislativo e judiciário) se distribui hierarquicamente em três esferas (federal, estadual e municipal), encarregadas das diferentes redes de ensino.

Estas redes podem atuar sobre todos os níveis – da educação infantil ao ensino superior –, embora as redes públicas devam submeter-se a algumas prioridades previstas na legislação educacional. Cada uma destas esferas organiza e gerencia seu próprio sistema de ensino, tendo por referência os princípios de democratização e de descentralização preconizados pela Constituição Federal e, por orientação, suas leis complementares.

Ainda que a expressão “corpo docente” não tenha sido mencionada na primeira LDB (1961), a idéia de unificação do magistério está subjacente, na medida em que as modalidades de recrutamento aparecem associadas a um determinado diploma, o acesso aos diversos níveis de ensino está condicionado a certos níveis de formação e é prevista a constituição de uma carreira profissional⁶.

A unificação do corpo docente foi implementada pelos movimentos de escolarização, pelas diferenciadas políticas de expansão das redes de ensino, pelas reformas educacionais, pelos planos de educação e pelas várias tentativas de profissionalização dos sistemas de ensino e do pessoal da educação. Mas os contornos do corpo docente começam efetivamente a ser traçados a partir da aplicação das reformas introduzidas pelo regime autoritário, quando o Estado brasileiro investe na estruturação dos sistemas de ensino e na sua profissionalização.

Analisar o corpo docente é portanto uma tarefa complexa em virtude de suas múltiplas facetas, pois aparece entre dinâmicas contraditórias e interdependentes, que contribuem para a construção de uma “identidade profissional”. Recorrendo-se à noção de *canais de interdependência* desenvolvida por Elias (1970), observa-se que estas dinâmicas conferem ao corpo docente uma configuração *sui generis*, que o afasta tanto das imposições das esferas administrativas quanto das expectativas das esferas representativas do pessoal da educação. O corpo docente parece oscilar entre uma certa coesão – mais idealizada que concreta – e a situação real em que se encontram os professores da Educação Básica.

Para compreender a configuração⁷ do corpo docente, analisamos as variáveis sexo, origem sócio-profissional e idade dos professores da Educação Básica a partir de dados nacionais e do Estado de Santa Catarina⁸. Pertencendo à ordem dos fatores sociais, estas variáveis não compõem o conjunto de medidas oficiais destinadas à unificação do corpo docente. Entretanto, se há uma mínima unidade no interior desse corpo, é provável que ela repouse sobre estas categorias de identificação, as quais reúnem um contingente importante de mulheres em processo de ascensão sócio-cultural e sócio-profissional, situadas numa faixa etária ainda muito jovem e engajadas em diferentes modalidades de formação.

a) A feminização do corpo docente

A escolarização feminina e a elevação do nível de escolaridade das jovens, assim como a presença maciça de mulheres no magistério, sobretudo na educação infantil e nas séries iniciais, é um fenômeno mundial que, segundo Baudelot e Establet (1992), se manifesta distintamente entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos (ou em via de desenvolvimento). Nestes últimos, a porcentagem de jovens escolarizadas continua inferior à de rapazes. Além disso, pode-se observar que os índices de escolarização de homens e de mulheres diferenciam-se, profundamente, segundo as classes sociais. Para estes autores, a escolarização das jovens apresenta uma dupla face: as mulheres são hoje avantajadas pelo acesso à escola mas prejudicadas pela orientação; ou seja, as mulheres foram durante longo tempo marginalizadas da escola, mas continuam sendo escolarizadas nas áreas de menor prestígio social, onde tudo está colocado para lembrar seu “justo lugar” (privado ou subalterno) e para persuadi-las de seus dons inatos e de sua vocação.

Os estudos conduzidos por Langouët (1994) sobre a democratização da educação francesa confirmam não somente a elevação do nível de escolaridade das mulheres mas o fato de que é influenciado ou condicionado por suas origens sociais. Estas determinam o diferenciado rendimento em certas disciplinas escolares, segundo o sexo, e influenciam a escolha da habilitação profissional. O autor observa também que as camadas sociais mais favorecidas elaboram meticulosamente as estratégias de escolarização dos seus filhos e que estas restringem ainda mais as chances das crianças de camadas populares.

Desde o início do século, todas as crianças brasileiras – iguais em princípio – foram chamadas à escola, mas o Ensino Fundamental só se tornou obrigatório em 1971, assinalando uma evolução progressiva do processo de escolarização da população brasileira. O Estado de Santa Catarina, juntamente com o Rio Grande do Sul, apresenta a melhor performance no plano nacional⁹: 88% da população urbana e 83% da população rural estava alfabetizada em 1991, contra respectivamente 75% e 35% da população dos Estados do Maranhão e do Piauí, por exemplo. Ainda que Santa Catarina figure entre os estados que mais avançaram em termos de escolarização, esta evolução foi tardia e sua situação não é idílica: apenas 20% da população catarinense havia concluído o 1º grau em 1991; o número de diplomados de nível médio não ultrapassava 14%; somente 4% eram portadores de um título de nível superior.

De forma lenta e gradual, a escolarização feminina acompanhou essa evolução: os mais baixos níveis de escolaridade aparecem entre as mulheres mais idosas¹⁰. Entretanto, o processo de escolarização não suprimiu as desigualdades entre os sexos, nem alterou em profundidade as bases da submissão feminina, fortemente controladas pelo poder político ou religioso masculino.

Analisando a escolha de habilitações de nível médio (entre os anos 70 e 90), observa-se que a preferência das mulheres se concentrou sobre as habilitações profissionais¹¹ (55% contra 45% dos homens), demonstrando que elas vislumbravam os estudos superiores menos do que os homens. Mas as diferenças se tornam mais acentuadas quando se trata da opção pela carreira docente, onde a presença de mulheres é majoritária (92% em 1980, 87% em 1991).

A escolha das carreiras de nível superior no Brasil é similar àquela observada na América Latina, na França e no Caribe, por exemplo, onde as mulheres procuram sobretudo as áreas literárias, humanas e sociais, enquanto que as áreas científicas e tecnológicas continuam dominadas pelos homens.

A distribuição dos títulos universitários no Brasil reflete esta tendência conjuntural, na qual as profissões gozam de *status* distinto e se submetem às constantes variações do mercado de trabalho. Além disso, o acesso ao ensino superior provoca uma mudança profunda de mentalidade, com fortes repercussões na constituição das identidades sociais. Restritos a uma parcela muito limitada da população catarinense (2% em 1980, 4% em 1991), esses títulos são portadores de distinção social, aparecendo como transmissor de capital cultural que reforça outros capitais herdados da família. Os títulos universitários de professor, ainda que por sua raridade sejam detentores de prestígio social, não podem ser comparados aos *títulos de nobreza cultural* (nos termos propostos por Bourdieu, 1979 e 1989) reservados fundamentalmente aos cursos de medicina, direito e engenharia. Em Santa Catarina, o campo universitário se mostra mais favorável aos homens que às mulheres em 1980 (57% contra 43%), mas nota-se que o conjunto avança em direção a um equilíbrio (respectivamente 52% e 48% em 1991).

A feminização do corpo docente resulta da escolarização progressiva das mulheres e de um amplo recrutamento, que se efetuou no momento em que algumas profissões tradicionalmente reputadas como

masculinas se tornaram acessíveis às mulheres. Até então, as ocupações a elas acordadas eram de baixa qualificação e de menor prestígio social, e se identificavam geralmente com as atividades domésticas. Segundo Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten (1992), o magistério está entre as primeiras profissões intelectuais a se abrirem de maneira importante às mulheres, estando hoje entre as mais feminizadas.

O Relatório da UNESCO (1998) registra que a porcentagem de mulheres professoras varia consideravelmente segundo as regiões e que este fato tem facilitado a escolarização feminina. O número de professoras cresce na América Latina e no Caribe, mas elas são sub-representadas na maioria das funções administrativas educacionais. Os dados brasileiros ratificam a situação desses países, assim como a constatação de que as mulheres têm sido mais atraídas pelo magistério que os homens.

Em Santa Catarina, a distribuição dos professores por sexo em todas as redes de ensino é representativa das médias nacionais: o número de mulheres atuando nas redes estaduais, municipais e particulares oscila entre 78% e 90%. A presença feminina é majoritária em absolutamente todas as áreas da Educação Básica: 87% em letras e artes, 88% em ciências humanas e sociais, 59% em ciências biológicas e da saúde, 60% em ciências exatas e tecnológicas.

Observa-se ainda que o índice de mulheres é mais numeroso à medida que o nível escolar diminui (fenômeno também observado na França e nos países da América Latina): 91% do corpo docente das redes municipais (responsáveis sobretudo pela educação infantil e séries iniciais), 80% da rede estadual (responsável principalmente pelo ensino de 5ª a 8ª série e ensino médio) são mulheres. Nas redes particulares (que atuam de maneira mais ou menos equilibrada em todos os níveis de ensino), a taxa de mulheres fica em torno de 80%. A única exceção é a rede federal (presente fundamentalmente no ensino médio e responsável por somente 1% da matrícula): 55% são homens.

b) Origem sócio-profissional e sócio-cultural dos professores da Educação Básica

Elaborada a partir da profissão e do nível de escolaridade dos pais, a origem sócio-profissional e sócio-cultural dos professores aparece como fator central na constituição de um corpo profissional relativamente ho-

mogêneo¹². Estudos recentes desenvolvidos no campo da sociologia da educação têm mostrado que a origem social determina a trajetória escolar, sendo, segundo Bourdieu e Passeron (1964), o fator de diferenciação que exerce maior influência sobre o meio estudantil, mais forte que o sexo e a idade. As chances de acesso ao ensino superior para os jovens de origem popular são freqüentemente simbólicas, mostram esses autores: os que chegam lá enfrentam as restrições da escolha que se impõe mais às classes baixas que às classes privilegiadas, mais às acadêmicas que aos acadêmicos, sendo que a desvantagem é ainda mais acentuada para os jovens pobres. Essa desvantagem se manifesta ao mesmo tempo pela eliminação pura e simples das crianças das camadas desfavorecidas e pela restrição da oferta aos que escapam da eliminação.

Estas constatações nos conduzem a considerar que a influência da origem social sobre a trajetória escolar e a escolha profissional é ainda mais marcante nas sociedades altamente diferenciadas. Este é o caso brasileiro, onde as oportunidades de escolarização se abriram tardiamente às camadas mais pobres e a certas frações da classe média.

Tendo como referência os dados concernentes a Santa Catarina, observa-se que o corpo docente é constituído de professores que vivem uma dupla mobilidade: sócio-cultural e sócio-profissional. Originários dos setores menos escolarizados e menos qualificados, sendo portanto herdeiros de um fraco capital cultural, os professores têm uma situação que se distancia significativamente da de seus pais. Enquanto a maioria deles são detentores de um diploma de nível superior, 50% de seus pais cursaram apenas o ensino de 1ª a 4ª série, 25% concluíram o ensino fundamental, menos de 10% são diplomados de nível médio, somente 3% têm um título universitário. Em termos de mobilidade sócio-profissional, nota-se que os professores fazem parte da população em transição da zona rural para a zona urbana¹³ e são originários das camadas populares, exercendo notadamente as atividades manuais.

A aquisição da cultura escolar exigiu portanto fortes investimentos pessoais e a aplicação de certas estratégias familiares. A prolongação de sua escolaridade e a perseguição das carreiras intelectuais se fizeram por rupturas importantes, que exigiram a assimilação de novos saberes e a adaptação a situações com as quais não estavam habituados. A maioria das professoras se confrontou com as dificuldades decorrentes da transição entre o papel tradicional da mulher

do lar (55% de suas mães não trabalham) e a entrada no mundo do trabalho, sendo compelidas não somente a acumular esse dois papéis (75% das professoras interrogadas são casadas) mas também a construir uma nova identidade social.

O acesso ao magistério representou assim uma elevação no nível sócio-cultural e sócio-profissional individual, mas também uma certa ascensão sócio-econômica. Apesar da situação profissional incerta em que se encontram os professores da Educação Básica brasileira, o magistério se aproxima cada vez mais das profissões assalariadas de classe média¹⁴, embora seja apenas em termos simbólicos, o que parece favorecer uma certa unidade no interior do corpo docente.

c) Um corpo jovem

À constatação de que a presença de mulheres no corpo docente é majoritária e de que elas têm uma origem sócio-cultural e sócio-profissional mais ou menos comum, vem juntar-se o fator “juventude”. O estudo da idade dos professores brasileiros que atuam na Educação Básica demonstra que eles se situam numa faixa etária similar à de seus colegas dos países subdesenvolvidos (60% dos professores argentinos e quase 70% dos professores venezuelanos tinham menos de 40 anos em 1994). Esses professores são geralmente mais jovens que seus colegas das regiões desenvolvidas (60% dos professores franceses e mais de 70% dos professores alemães desse mesmo nível de ensino tinham mais de 40 anos em 1994).

No Brasil, 50% dos professores da Educação Básica tinham em média 35 anos em 1997; 75% dentre eles tinham menos de 43 anos de idade. Os índices de Santa Catarina são muito próximos das médias nacionais: a idade dos professores fica em torno dos 35 anos. À proporção que se eleva o nível de ensino, aumenta também a idade média dos professores: em torno de 31 anos para os professores da educação infantil e 35 anos para os professores do ensino médio, por exemplo.

Examinando a idade dos professores segundo as redes de ensino, verificamos que os mais jovens atuam nas redes municipais (32 anos em média), seguidos de perto pelos professores da rede estadual (35 anos) e particular (33 anos). Os professores da rede federal situam-se numa faixa etária mais elevada (40 anos em média).

É importante também lembrar que a maioria dos professores brasileiros debuta muito cedo no magistério (desde os 15 anos de idade), devendo conciliar estudo e trabalho. A formação média, e sobretudo universitária, é portanto fruto de investimentos pessoais e de estratégias familiares bem definidas, que visam dar uma certa direção à vida profissional, não se reduzindo a uma simples preparação acadêmica para ulterior inserção no mundo do trabalho.

d) Estratégias institucionais de unificação do corpo docente

A unificação do corpo docente não depende somente de fatores de ordem pessoal, como já afirmamos, mas também de estratégias institucionais racionalmente elaboradas. Assim, esta unificação, que quase sempre se confunde com profissionalização, é perseguida pelas esferas administrativas e visada pelas esferas representativas do pessoal da educação. Apostando na criação de uma mentalidade educacional relativamente homogênea, a administração dos sistemas de ensino delinea os cursos de formação e modela os programas de capacitação de professores. As esferas representativas, por sua vez, consideram a formação (espaço por excelência de profissionalização) como o principal instrumento de conquista de um maior prestígio social, de melhores condições de trabalho e remuneração, de desenvolvimento de uma consciência crítica, de engajamento nas lutas do magistério e na transformação social.

A formação (inicial e continuada) apresenta assim duas facetas: é considerada como espaço de aquisição e de reforço do *habitus* de ensinar (nos termos propostos por Bourdieu, 1970) e como espaço de construção de uma “identidade profissional”, que não somente opõe-se à “identidade vocacional” mas propõe-se a superá-la. Para compreender esta dinâmica, analisamos – ainda que de maneira panorâmica – a configuração do corpo docente da Educação Básica em termos de níveis de formação, comparando a situação de Santa Catarina com as médias nacionais.

Todos os dados, produzidos por órgãos oficiais ou resultantes de pesquisas diversas, atestam uma elevação importante no nível de escolaridade dos professores brasileiros, passando-se da carência de habilitados a um contingente significativo de graduados ou mesmo pós-graduados. Em 1997, Santa Catarina figura entre os Estados que, na ótica oficial, apresentam uma boa performance: 95% dos professores estão

habilitados para o exercício do magistério (42% têm o nível médio, 56% são portadores de um título universitário¹⁵). No plano nacional, o número de professores de nível superior não atinge 50%. Os menos diplomados estão atuando na educação infantil e nas séries iniciais e pertencem sobretudo às redes municipais, confirmando a hipótese de que o nível de escolaridade aumenta à medida que se eleva o nível de ensino.

Dado o caráter obrigatório da profissionalização de nível médio (instituída pela reforma educacional de 1971) e a conseqüente proliferação dos cursos de preparação para o magistério, observamos que a maioria dos professores da Educação Básica frequentou o *Curso Pedagógico* ou o *Magistério das Séries Iniciais* (os quais substituíram as Escolas Normais). Ainda que estes cursos tenham estabelecido uma nova filosofia educacional e introduzido uma nova prática pedagógica, preservam os fundamentos gerais das tradicionais Escolas Normais, onde a “missão de ensinar” está associada à esfera doméstica e reservada aos portadores de dons especiais e de uma vocação particular. Herdados pelas novas gerações de professores (diplomadas segundo o modelo tecnicista que predomina desde a reforma), esses fundamentos influenciam a relação que o professor estabelece com o magistério, dificultam a construção de uma nova identidade e retardam o processo de profissionalização do corpo docente.

A exigência em termos de formação aumenta desde a promulgação da nova LDB (1996), seguindo uma tendência geral, assinalada por Tardif, Lessard e Gauthier (1998): a formação dos professores torna-se progressivamente um empreendimento universitário. Na América do Norte, esse processo já se realizou há muito tempo. Na Europa, a maior parte dos países avança nesse mesmo sentido. Na América do Sul, a situação evolui igualmente nessa direção. De fato, propagando a profissionalização, as reformas educacionais atuais determinam a universitarização do corpo docente da Educação Básica.

O fenômeno de universitarização, ainda recente no sistema educacional brasileiro, tende a forjar uma unidade já que todos os professores são coagidos a apresentar um diploma de nível superior, obtido sob qualquer condição. A formação, que poderia conduzir à fragmentação do corpo docente em virtude do valor *mágico* que exerce o título universitário (BOURDIEU, 1989), contribui assim para a consolidação de uma “identidade profissional” mais ou menos homogênea.

No entanto, ao invés de introduzir rupturas em relação à “identidade vocacional” predominante no magistério, as circunstâncias institucionais nas quais é construída esta nova identidade podem levar à retomada de valores e de virtudes tradicionais, em detrimento de posturas mais críticas, inovadoras e profissionais. De qualquer maneira, a “identidade profissional” parece inscrever-se numa outra realidade dinâmica e contingente, que talvez não tenha caracterizado a “identidade vocacional”. Esta nova identidade se constrói através de interações e de relações com grupos diversos, com múltiplas instâncias e com um conjunto de novos atores presentes no seio do sistema educacional.

Notas

- 1 Empregamos esta expressão de maneira bem geral para caracterizar o conjunto de pessoas que exercem o magistério.
- 2 Dados obtidos junto ao Ministério da Educação, levantados através do Censo do Professor 1997.
- 3 Conceito emprestado de Dubar (2000), desenvolvido na obra que analisa a crise das identidades, significando a invenção de dispositivos (místicos, rituais e institucionais) que atribuem às mulheres somente as posições inferiores, gerando um forte sentimento de acomodação e de conformismo.
- 4 Reforma do Ensino Superior (Lei n.º 5.540/68) e Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei n.º 5.692/71).
- 5 Dados obtidos através de uma amostra de professores das redes públicas (estadual e municipal) do Planalto Serrano, visando a elaboração de uma tese de doutorado (Valle, 2001).
- 6 A noção de carreira não pode limitar-se ao sentido geral empregado por Hughes (1996, p. 175): percurso seguido por uma pessoa no curso de sua vida ou mais precisamente durante o período em que trabalha, mas no duplo sentido aplicado por Goffman (1968, p. 179): o conceito de carreira se aplica, de um lado, às significações íntimas que cada um atribui, preciosa e secretamente, à imagem de si e ao sentimento de sua própria identidade; de outro lado, refere-se à situação oficial do indivíduo, às suas relações de escolha, ao seu tipo (gênero) de vida,

inserindo-se assim no quadro das relações sociais. O conceito de carreira autoriza então um movimento – um verdadeiro vai-e-vem – do público para o privado, de si para seu entorno, que dispensa recorrer abusivamente às declarações do indivíduo sobre si mesmo ou sobre as representações que ele tem de seu próprio personagem.

- 7 Empregamos a expressão *configuração* segundo a concepção desenvolvida por Elias (1970, p. 157-158): uma configuração pode ser estruturada como um jogo, no interior do qual existe uma hierarquia de várias relações (recíprocas) do tipo ‘eu e ele’ ou ‘nós e eles’. A configuração forma então um conjunto de tensões, pois a interdependência entre os jogadores é uma interdependência enquanto aliados, mas também enquanto adversários.
- 8 O conjunto de dados quantitativos utilizados como ilustração foram coletados de fontes secundárias a partir de estudos estatísticos oficiais e junto a uma amostra de professores das redes públicas (estadual e municipal) do Planalto Serrano, visando a elaboração de uma tese de doutorado (Valle, 2001).
- 9 Os índices não são homogêneos no território brasileiro e revelam as fortes desigualdades em razão das regiões, dos estados, das zonas urbanas e rurais, da raça.
- 10 Para uma população feminina/masculina mais ou menos equilibrada (Censos de 1980 e 1991), a população analfabeta cai de 18% para 13%. A pirâmide das idades confirma a evolução positiva destes dados: 36% dos homens e 47% das mulheres de 65 a 69 anos eram analfabetos em 1980, contra 16% dos homens e 22% das mulheres entre 45 e 49 anos.
- 11 Pesquisas realizadas no campo da sociologia das profissões têm demonstrado que as áreas profissionais não possuem um *status* homogêneo. *As profissões são fortemente hierarquizadas*, observa Aued (1998) em sua análise sobre a história das profissões em Santa Catarina.
- 12 Não dispondo de dados mais gerais, basearemos nossas considerações somente nos dados recolhidos durante o processo de elaboração de tese de doutorado abrangendo uma amostra de professores da Educação Básica catarinense, anteriormente mencionado.

- 13 O êxodo rural acentuou-se em Santa Catarina desde os anos 50: 23% da população habitava nos centros urbanos em 1950; 32% em 1960; 43% em 1970; 59% em 1980; 71% em 1990; 79% no ano 2000.
- 14 Costa (1995) considera que a situação salarial dos professores da Educação Básica está entre os *pontos problemáticos* da profissão docente. Entendendo que ao relacionar os baixos salários ao fato de ser uma profissão prioritariamente exercida por mulheres (onde a remuneração aparece como secundária), negligenciam-se os efeitos de outros fatores estruturais que interferem profundamente no magistério. Para esta autora, os argumentos que colocam os professores entre os trabalhadores assalariados de classe média se opõem à existência de ambivalências e de contradições no seio da carreira docente. Esses argumentos se confrontam quotidianamente com as amarguras causadas por um salário cada vez mais deteriorado. Odélius e Codo (1999) constatam que os salários dos professores brasileiros são muito desiguais, variando segundo a região, o nível e a rede de ensino, a formação e o tempo de serviço.
- 15 O número de professores não habilitados apresentando apenas o nível fundamental é de 2%.

Referências

- AUED, B. W. *Histórias de profissões em Santa Catarina; ondas largas “civilizadoras”*. Florianópolis: Ed. do Autor, 1998. 120 p.
- BAUDELLOT, C. ; ESTABLET, R. *Allez les filles!* Paris: Le Seuil, 1992. 244 p.
- BOURDIEU, P. *La distinction*. Paris: Éd. de Minuit, 1979. 670 p.
- _____. *La domination masculine*. Paris: Éd. du Seuil, 1998. 145 p.
- _____. *Méditations pascaliennes*. Paris: Éd. du Seuil, 1997. 319 p.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON J. C. *Les héritiers; Les étudiants et la culture*. Paris: Éd. de Minuit, 1985. 189 p.
- _____. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982. 238 p.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. [S.l.: s.n.], 1961.

- _____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino e sua articulação com o ensino superior e a escola média. [S.l.: s.n.], 1968.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. [S.l.: s.n.], 1971.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [S.l.: s.n.], 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação/INEP, *Censo do Ensino Superior 1996*. [S.l.: s.n.], 1999.
- _____. *Censo do Professor*. [S.l.: s.n.], 1997. 150 p.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1980, 1991 e 1996. *Censo Demográfico do Brasil. Santa Catarina*. Florianópolis: IBGE, [19—?].
- _____. *1992 e 1997: censos anuais por amostra*. Santa Catarina. Florianópolis: IBGE, [19—?].
- _____. *2001: censo 2000*. Brasília: IBGE, 2001.
- COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995. 275 p.
- DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 2. éd. Paris: Armand Colin, 1998. 276 p.
- _____. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presse Universitaire de France, 2000. 239 p.
- DUBAR, C. ; TRIPIER, P. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998. 256 p.
- DURU-BELLAT, M. *L'école des filles: Quelles formation pour quels rôles sociaux ?* Paris: L'Harmattan, 1990. 232 p.
- DURU-BELLAT, M. ; HENRIOT-VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1992. 233 p.
- ELIAS, N. *1970: Qu'est-ce que la sociologie? La tour d'aigues*: Éd. de l'Aube, 1998. 223 p.
- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 22-47, set./out./nov. 1999.
- GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne: 1. présentation de soi*. Paris: Les Éd. de Minuit, 1973. 253 p.
- HUGHES, E. C. *Le regard sociologique: essais choisis*. Paris: Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996. 344 p.

- JULIA, D. La naissance du corps professoral. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 39, p. 71-86, septembre 1981.
- LANGOUËT, G. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur, 1994. 187 p.
- MARZOLA, N. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, A. J. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 185-210.
- ODELIUS, C. C. ; CODO, W. Salário e poder de compra. In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho; burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 193-234.
- SANTA CATARINA. Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina. *Quantitativo de servidores por município*. Florianópolis: CIASC, 1998.
- SCHAFFRATH, M. dos A. da S. A gênese da Escola Normal em Santa Catarina. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Ed., 1999. p. 111-121.
- SILVA, V. L. G. da. Alguns aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª séries. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996. 248 p.
- SILVA, W. C. da. *A universitarização da formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental: análise sociológica da experiência desenvolvida na UERJ*. Caxambu: ANPED, 1998. (21. Reunião Anual).
- TARDIF, M.; LESSARD, C. ; GAUTHIER, C. Formation des maîtres et contextes sociaux, perspectives internationales. Paris: Presse Universitaire de France, 1998. p. 7-70.
- UNESCO/UNICEF. *L'éducation préscolaire et primaire en Amérique Latine et dans les Caraïbes*. Santiago: [s.n.], 1993.
- UNESCO. *Rapport mondial sur l'éducation: les enseignants et l'enseignement dans le monde en mutation*. Paris: Le Monde de l'Éducation, Éd. UNESCO, Hors-Série, mars. 1998. 177 p.
- VALLE, I. R. Política de expansão do ensino de 2º grau em Santa Catarina. *Universidade & Desenvolvimento*, Florianópolis: v. 12, p. 110-128, out. 1993.

_____. *Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996. 181 p.

_____. A formação do trabalhador em educação e a organização do trabalho escolar: limites e perspectivas dos planos de educação.

Contexto & Educação, Ijuí: v. 1, n. 1, p. 105-125, 1997.

_____. *Professionalisation et formation des enseignants: la socialisation professionnelle des enseignants de la 1^{re} à la 4^e année à Santa Catarina – Brésil*. 2001. Tese (Doutorado)- Université René Descartes - Paris V, Paris, 2001.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. As condições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A. ; ROMANELLI, G. ; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-41.

From “vocational identity” to “professional identity”: the constitution of a unified teaching staff

De “la identidad vocacional” a “la identidad profesional”: la constitución de un cuerpo docente unificado

Abstract

This study analyses the transformation from a “vocational identity” inherited from the Normal Schools, to a “professional identity” that is sought both by educational administrators as well as by the spheres that are representative of educational personnel. Our objective consists in verifying if there was a break with or continuity in the social identity of teachers who work in Elementary Education and to analyze the implications in the unification and professionalization of the teaching staff. Given the assumption that there is a contradictory dynamic in the process of construction of teaching staffs we also examine the influence of social factors (sex, social-cultural and social professional origin, age and education) that tend to unite teachers and contribute to the consolidation of a homogeneous educational policy.

Key words

Vocational Identity; Professional Identity; Teaching Staff; Teacher Education.

Resumen

*Este estudio analiza la transformación de una “identidad vocacional”, heredada de las Escuelas Normales, para una “Identidad profesional”, vislumbrada tanto por las esferas administrativas de los sistemas de educación como por las esferas representativas del personal de la educación. Nuestro objetivo consiste en verificar si hubo ruptura o continuidad en la identidad social de los maestros que actúan en la educación básica y analizar sus implicaciones en la unificación y profesionalización del cuerpo docente. Suponiendo una dinámica contradictoria en el proceso de construcción de ese cuerpo, **interesa** examinar la influencia de **los** factores sociales (sexo, origen socio-cultural y socio-profesional, edad y formación) que tienden a unir a los maestros y **contribuyen** para la consolidación de una política de educación homogénea.*

Palabras-claves

La Identidad Vocacional; La Identidad Profesional; Cuerpo Docente; La formación.

Rua Visconde de Ouro Preto, s/n, 88020-540 – Florianópolis – Santa Catarina Fone: 048 2229168
e-mail ionvalle@newsite.com.br

Recebido em: 25/06/2002
Aprovado em: 17/07/2002