

PROFESSOR INTELLECTUAL? UMA PROFISSÃO E SUAS ESCOLHAS.

Luciana Felipe Cardoso(UFRJ)

A identidade profissional dos professores tem sido alvo de inúmeras reflexões, fato já observado no editorial da Revista de Educação, que dedicou seu Volume XI, número 2, a algumas abordagens sobre esse tema. Neste, a professora Maria de Fátima Chorão Sanches credita o crescente interesse sobre essa área de investigação às características peculiares da profissão docente, a saber: a mutabilidade, complexidade e pluralência. Segundo a autora:

“Equacionada em convergência e interação com a formação, a identidade profissional emerge como movimento cuja centralidade se espelha em aparente antinomia de permanência e mudança. Ela é processo envolvente do mundo, dos outros, do eu e da natureza da própria profissão, num dinamismo que articula de modo subjetivo formas, experiências e sentidos narrativos múltiplos. É nestas instâncias identitárias que se situa o processo temporal de auto construção profissional. Como nos elucidam Bruner e Ricoeur, é nelas que se implicam a consciência de si, a coesão identitária e a subjetividade profissional através da duração histórica.”
(SANCHES)

Ao se deter nas linhas investigativas sobre este objeto, Sanches distingue algumas, construindo uma espécie de tipologia sobre as mesmas, na qual se destacam: estudos cujas análises incidem sobre narrativas de experiências, pesquisas que possuem o que chama de “foco complexo“ e que versam sobre cultura profissional, investigações que se debruçam sobre concepções de ensino ou que se detêm nas estratégias que o desejo de permanecer na profissão incitam. Há ainda segundo ela, espaço para pesquisadores que, calcados numa “antropologia e fenomenologia da identidade dos professores”, procuram desvendar em que medida mudanças políticas e culturais se relacionam com o que o docente vive e sente. Entre tantas contribuições ela crê ser particularmente relevante:

“a ênfase no devir profissional, uma linha de investigação que apela para o estudo das identidades múltiplas nascentes, para o conhecimento e compreensão das singularidades profissionais que vão (re)emergindo em contextos diversos. Entre eles, refiram-se os micro contextos organizacionais das escolas, tendo como objeto de análise as comunidades de práticas formais e informais, sob a forma de departamentos curriculares e grupos disciplinares, por exemplo.” (SANCHES)

Ao fazer do tema da identidade docente o cerne de nossas investigações, passamos a creditar, a exemplo de Sanches, interesse às particularidades de uma profissão que parece se forjar sobre o signo da antinomia. Julgamos, portanto ser este um terreno extremamente fecundo para pesquisas na área de educação. Ressaltamos que nosso interesse ganhou ainda mais fôlego quando nos voltamos para o artigo de Antonio Nóvoa, intitulado “*Sociogênese da profissão docente*” (1991). Neste texto, o autor enceta uma reflexão acerca do ressurgimento da questão educativa na sociedade ocidental, em fins da Idade Média, enfatizando que este movimento e a estruturação de um modelo escolar a ele subsequente, se fizeram de uma maneira que contribuiu para dotar a atividade dos professores de um quê de indefinição.

Nóvoa salienta que se, em um primeiro momento, coube às Ordens religiosas a organização das escolas, a partir do século XVIII os Estados Nacionais europeus em formação, procuram trazer para si a tutela dos sistemas escolares promovendo a estatização e institucionalização dos mesmos. Este processo marcará profundamente a profissão docente; até então seus quadros eram compostos por religiosos ou por leigos que não tinham a atividade de ensinar como tarefa única e que muitas vezes não sabiam com clareza, nem mesmo a quem cabia a tarefa de lhes pagar salário.

O Estado procurará normatizar este quadro, transformando os docentes em funcionários estatais e – pelo menos em tese - em agentes promotores de uma nova ordem social e política que anseia por escoras de legitimação. O que parece se exigir deste professor/funcionário, é que atue como um títere, fomentando em seus alunos valores “adequados”, disseminando saberes que contribuíssem para constituição da sociedade laica e burguesa que então se organizava.

“Gerados” como corpo profissional sobre o crivo do Estado, os professores são como que privados daquele tipo de auto-reconhecimento que outras profissões - que se constituem de forma mais autônoma - vivenciam. Assim, Nóvoa atenta para o que considera, já no século XIX, como o caráter ambíguo da profissão docente, ou pelo menos daqueles que se dedicam ao chamado ensino primário. Egressos de camadas sociais variadas, ansiando por promoção social, estes profissionais parecem tomados por uma sensação que poderia, talvez, ser classificada de desencontro. “Nem burguês nem notável. Nem camponês, nem intelectual, nem artesão, o professor primário tem enormes dificuldades para se inserir socialmente” (NÓVOA, 1991, p. 126).

Para o autor esta espécie de **não-ser**, marca a profissão de forma tão intensa que será responsável também pela indefinição acerca do modelo a ser adotado pelas primeiras

associações docentes do século XIX; ora aproximando-se das ordens profissionais, ora tomando como modelo o sindicalismo operário. Embora ele não chegue a usar expressões como “identidades múltiplas” - à semelhança de Sanches- percebe que a ambigüidade do estatuto sócio-profissional do professorado atrela-se a inúmeros discursos, impregnados de significação política e que são condicionados por diferentes contextos históricos.

Os dois autores até agora citados, parecem apontar para o caráter um tanto híbrido do docente, o que torna instigante a nosso ver, a tarefa de procurar refletir sobre a(s) identidade(s) do professor, particularmente daqueles que se dedicam ao primeiro segmento escolar. Para tanto cremos ser um caminho possível a ponderação acerca de uma das categorias nas quais, segundo Nóvoa, os professores **não** se incluem; a dos intelectuais.

Deixar de ver o professor como um burguês não parece ser difícil; a remuneração que recebiam e ainda hoje recebem, torna na verdade esta uma tarefa fácil. A natureza de sua atividade também o afasta do trabalhador do campo ou do artesão, mas quanto ao intelectual... Percebemos, na verdade, que a própria definição de intelectual não é tão simples quanto a etimologia parece sugerir, o que nos incitou a realizar algumas leituras acerca deste tema.

Dentre elas destacamos a série de conferências proferidas em 1993, por Edward Said na rádio inglesa BBC, elas foram compiladas sob o título: *Representações do Intelectual* e nelas o autor elabora uma espécie de *pout-pourri* sobre o tema; intercalando o ideário de autores consagrados, com as suas próprias noções acerca do papel que cabe ao intelectual desempenhar .

Nos pareceu particularmente interessante o uso que Said faz da literatura para escorar suas idéias. Ele arrola alguns romances, nos quais a realidade da sociedade está representada de uma maneira estreitamente ligada ao aparecimento de um novo e inestimável ator social: o jovem e irrequieto intelectual moderno. Sua “seleção” contempla “*Pais e filhos*” de Turguêniev, “*A educação sentimental*” de Flaubert e “*Retrato do artista quando jovem*” de Joyce. Nelas seus respectivos protagonistas, concatenam de diferentes maneiras, todas aquelas qualidades que Said atribui a um intelectual. Servindo segundo ele, ao objetivo de apresentar intelectuais, **agindo**; enfrentando percalços, cedendo ou não às tentações. A vocação deles não se encerra em algum tipo de breviário, trata-se de algo concreto e que a vida moderna constantemente ameaça.

O perfil de intelectual que o autor constrói, parece constituir uma espécie de cadinho, no qual se entrecruzam características que são o esteio para sua atuação e que se explicitam no

“fato de o intelectual ser um indivíduo dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para (e também por) um público. E esse papel encerra uma certa agudeza, pois não pode ser desempenhado sem a consciência de ser alguém cuja função é levantar publicamente questões embaraçosas, confrontar ortodoxias e dogmas(mais do que produzi-los) isto é alguém que não pode ser facilmente cooptado por governos ou corporações.” (SAID, 2005 , p.26)

Por fim o autor elege aquele que teria descrito de forma mais arguta o que o intelectual representa; C. Wright Mills. Para este sociólogo americano – e para Said também- o papel do intelectual na sociedade é fundamentalmente o de ser um *outsider*. Isto significa estar sempre pronto a **denunciar, criticar, repensar**. Opor-se à estereótipos mesmo quando isto os leve a solidão e ao isolamento e mais importante de tudo fazê-lo publicamente, atuando como uma espécie de anteparo a todo um arsenal de “confirmações afáveis, sempre tão conciliadoras sobre o que os poderosos ou convencionais têm a dizer”(SAID, 2005 , p.36).

Esta passou a ser então a definição de intelectual que decidimos abraçar. Ficava a questão: Haveria pontos de contato entre este modo de ser e agir e o papel do professor? Afinal este tinha sido nosso ponto de partida. Neste momento tivemos uma espécie de *insight*; em um ponto a maioria dos autores que lemos pareciam concordar, ao intelectual sempre se faz uma questão: *De que lado você está?* Percebemos que este tipo de questionamento é muito comumente feito aos professores, quando se questiona a natureza política de sua atividade. Não seria, portanto possível enxergar a partir do tema da cooptação um terreno de aproximação entre estas categorias?

Nossas reflexões nos levaram a pensar em momentos históricos nos quais este tema ganha um vigor especial, o que parece acontecer principalmente no estabelecimento de regimes autoritários. Lembramos de Paulo Freire e da “atenção“ que o regime instalado no Brasil em 1964 concedeu, não só a ele- cujo destino foi o exílio- mas a todos envolvidos em seu programa de educação de adultos. Pareceu-nos claro que sob a batuta de um governo centralizador, a sociedade tende a ser vista de uma forma bastante dicotômica, tornando-se extremamente importante definir de que *lado* os grupos se posicionam e a quem eles legitimam. A educação não fica imune a este movimento, no período acima citado isto particularmente verificado, é o que defende Luiz Antônio Cunha (2005) quando afirma que no Brasil de então:

“Se os pedagogos oficiais buscavam pela educação produzir as condições de viabilidade do regime autoritário a longo prazo, não faltaram os que, de maneiras mais ou menos formalizadas, procuraram educar no sentido contrário. A existência de um campo educacional definido pelos conflitos entre as forças políticas e ideológicas que disputam a hegemonia sobre o ensino nunca foi tão evidente, na história do Brasil, como no regime político instituído pelo golpe militar de 1964.”(CUNHA, 2005,p.58).

Os pontos até aqui destacados, acabaram por delinear questões que nos pareceram, intrigantes, tais como; de que maneira estas tensões se apresentaram aos professores de então? Teria havido no período professores que estivessem prontos a **denunciar, criticar e repensar**? Percebemos que deveríamos tornar um pouco mais claro a quem dirigíamos nossas indagações, afinal falar de professores acaba por remeter a uma categoria extremamente ampla. Fizemos então uma escolha; optamos por nos voltarmos aos professores do chamado ensino fundamental.

Nosso terreno, portanto, se apresenta como aquele dos docentes cuja atividade é freqüentemente pensada em termos que atrelam sua atuação às esferas da funcionarização, da proletarização ou mesmo da natureza de seu(s) saber(es) Aspectos estes -cabe enfatizar- que são em muitas análises, abordados como responsáveis pelo empobrecimento de qualquer caráter “intelectual” que possa ser vislumbrado em sua atividade. Nossa pesquisa ganhava então não só um recorte temporal, mas também um objeto um pouco mais definido. Sabíamos, entretanto, ser necessário burilá-lo ainda mais.

Movidos por este objetivo, nos voltamos a Bourdieu (1996) para quem a compreensão da lógica do mundo social requer do pesquisador um olhar atento acerca de uma realidade empírica histórica e socialmente estabelecida. A que realidade poderíamos nos reportar? Neste momento - em uma destas coincidências das quais muitas vezes as pesquisas são acometidas - chegou a nosso conhecimento que no início da década de 60 a rede pública da cidade do Rio de Janeiro ganhara um novo instituto de formação de professores; O colégio Sarah Kubitschek localizado no bairro Campo Grande. Uma informação que se fazia valiosa, na medida em que nossas leituras, como veremos, já haviam apontado a importância do surgimento das chamadas escolas normais na formação da identidade docente.

O já citado Nóvoa (1991) entende essas escolas como fundamentais no que nomeia de “mutação sociológica” do professorado, chegando a chamar estas instituições de “seminários leigos”, não seria portanto atraente tomar esta nova escola como foco de nossas investigações? Afinal sua criação se dá exatamente nos anos que precedem o golpe

militar, tornando pertinente especular acerca das imbricações que a este fato se atrelam. Qualquer dúvida que ainda tivéssemos, foi sanada quando entramos em contato com a obra de Daniel Pécaut (1990) intitulada: *Os intelectuais e a política no Brasil*, nela o autor se debruça sobre a intelectualidade brasileira do século XX, identificando duas gerações distintas e observando a forma como estas conceberam o papel que lhes caberia na construção da nação.

De acordo com ele, a geração que teve atuação marcante nos anos 1954-1964 entendia que o país já se constituía como nação, tendo no povo um de seus principais alicerces. Assim é que se define a sua missão, qual seja a de atuar, exatamente, como intérprete das camadas populares, despertando a consciência de sua vocação revolucionária. Chamou-nos à atenção o fato de que neste momento – em que uma nova e mais engajada auto-representação do intelectual parece preponderar – a cidade do Rio de Janeiro ganhasse o já citado Instituto Sarah Kubitschek. Além disso, a região passava então por alguns conflitos, aos quais faremos menções posteriores, que nos levam a tentar perceber as possíveis correlações aí existentes.

Optamos por iniciar nossas abordagens por meio de entrevistas com ex-alunos e professores daquela escola normal, esta escolha poderia a princípio ser alvo de questionamentos. Como apontou Alberti (2005), é preciso ter bem claro o que se pretende ao recorrer a esta metodologia – considerada como terreno da história oral. Para a autora, é necessário saber que tipo de dados uma entrevista pode realmente nos fornecer e qual a especificidade do material coletado. Para ela, eles são aplicáveis de forma consideravelmente eficaz em alguns campos de pesquisa. Entre aqueles que a autora destaca, quatro nos parecem guardar relação com nossa pesquisa. São estes os campos da história: política, do cotidiano, das instituições e de comunidades.

Elegemos a turma de formandos de 1965 como nosso primeiro foco de análises, pois sua formação nesta escola se faz no período limiar daquela segunda geração de Pécaut. E a ela nos voltamos, procurando priorizar relatos de ex-alunos e professores, aos quais pretendemos apresentar algumas questões: Que tipo de formação estes futuros docentes receberam? De que forma esta formação matizou sua atuação profissional? Como eram tratadas, no âmbito escolar, as questões sociais e políticas do período?

As entrevistas realizadas até o momento nos permitiram perceber aspectos relevantes da constituição da identidade dos professores ali formados, bem como evidenciaram a tensão entre a busca de excelência na educação escolar e o investimento na

formação de professores (entendidas como fontes de poder simbólico) e seu uso como meio de garantir a legitimidade dos políticos locais.

Nossa primeira entrevistada foi a professora Jacinta Ferreira. Ela lecionou no Instituto Sarah Kubitschek desde o terceiro ano de funcionamento daquela instituição, mas sua relação para com a escola se inicia, como veremos, bem antes deste período. Alberti (2005) nos alerta que as entrevistas permitem reconstituir inúmeras formas de socialização, trazendo até nós dinâmicas que, sem estas fontes, passariam provavelmente desapercibidas. Dona Jacinta traz até nós algumas destas dinâmicas como veremos a seguir.

Pertencente a uma família abastada da região, ela teve ao contrário de muitas mulheres de sua época, o incentivo do pai para que ela e sua irmã estudassem. No início da década de 40 o colégio particular que ambas freqüentavam, em Campo Grande, fechou as portas. A escolarização parece ter um peso considerável para esta família, pois são criadas estratégias que permitam às suas filhas a continuação dos estudos. Assim elas são confiadas a uma família amiga com a qual, mediante divisão de despesas, irão morar até que ambas se formem. Dona Jacinta se torna professora, em 1948 e sua irmã, médica, dois anos depois.

Dona Jacinta teve, portanto a possibilidade de deixar seu bairro e realizar o que nomeia como “meu sonho de infância”: ser professora. É interessante perceber que nas entrevistas até agora realizadas, de uma forma ou de outra, é mencionado o grande contentamento que a criação de uma escola normal na localidade proporcionou, pois para grande maioria daqueles jovens estudantes, seria impraticável estudar longe de casa.

No caso específico de Dona Jacinta, que na época da criação do Instituto Sarah Kubitschek já ocupava um cargo de direção dentro da rede de ensino, a escola normal vinha sanar um aspecto que ela considerava “frustrante” da administração escolar: a grande rotatividade das professoras regentes de turmas em bairros mais afastados do centro do Rio de Janeiro, como ela sintetiza em parte da entrevista:

“Aquilo me incomodava demais sabe (...) quando você sentia que a professora estava “naquele” ponto o que fazia? Pedia transferência aí você tinha que começar tudo de novo, todo ano isto acontecendo, chegava um grupo e você começava tudo outra vez, eu me perguntava por que não há uma escola normal aqui? Na verdade talvez eu nem pensasse na escola normal, mas eu sentia que alguma coisa tinha que acontecer para evitar isto, porque aí elas saíam para Bangu, Realengo ficava mais perto da casa delas, como fazem até hoje”.

A professora acreditava então, que se houvesse a possibilidade de se formarem normalistas “ *da região* “ imersas na “ *cultura local* “ (ambas expressões usadas por ela) este problema seria resolvido , textualizando uma frustração e na verdade uma expectativa , que documentos da época provavelmente não registraram; “ As entrevistas podem também ajudar a esclarecer o conteúdo, a organização e as lacunas existentes nas instituições” (ALBERTI, *op cit.*, p.25),

Estes elementos contribuíram para que ela ficasse, segundo ela , *maravilhada* ao ter recebido como diretora da Escola Venezuela , o pedido do então vereador Miécimo da Silva¹ – apontado por ela como criador da instituição- para que abrigasse no colégio as primeiras turmas de normalistas, uma vez que a escola “criada no papel” não tinha ainda prédio próprio.Dado este que, aliás, parece apontar para um certo grau de improviso nas decisões acerca de política educacional no período, que não nos parece muito distante do que vivemos nos dias de hoje.

Percebemos portanto que a criação do Instituto Sara Kubistchek tem a primeira vista o objetivo de atender a questões bastante “práticas” , Não podemos deixar de perceber , entretanto , que há toda uma rede de subjetividades circundando este acontecimento. O bairro de Campo Grande , fazia parte da região conhecida no período como “Sertão Carioca”² , tratava-se de um região que conhecera já certa prosperidade econômica advinda da produção de laranjas . Como já aventado, no período da criação do instituto a região vivia há pelo menos duas décadas, conflitos pela posse de terra que levaram a criação de Ligas Camponesas , a primeira delas já na metade dos anos 1940 , sob o patrocínio dos comunistas, foi a Liga Camponesa do Distrito Federal³

A este dado acrescentamos o fato de que à exemplo dos Estados europeus, os grupos dirigentes brasileiros também viram ao longo do século XIX, a criação de escolas normais como uma das maneiras ampliar a adesão a sua visão de mundo , um veículo para difusão da ordem e do modelo de civilização por eles defendidos , assim somos tentados a

¹ Destinaremos aqui umas breves palavras sobre o vereador Miécimo da Silva, não só a professora Jacinta como os ex- alunos que até agora entrevistamos, reconhecem nele um político que procurou ser um dinamizador da vida cultural da região; seu nome parece intimamente ligado à história não só do instituto Sarah Kubistchek , mas também aos esportes locais. No período ele tomou a frente da construção de um estádio de futebol na região, lembramos inclusive que um dos centros esportivos responsáveis por abrigar competições no PAN de 2007, na cidade do Rio de Janeiro, levam seu nome.

² Este termo embora constasse em mapas e documentos antigos, ganhou maior tónus ao ser utilizado em 1936, para intitular a obra de Arnaldo Magalhães Corrêa.e compreendia os maciços da Tijuca e da Pedra Branca e a baixada de Jacarepaguá.

³ De acordo com SANTOS (2006): Ela tinha como principais finalidades: pleitear terras para os lavradores que nelas quisessem trabalhar, obtenção de crédito fácil e barato, fornecimento de ferramentas agrícolas e sementes, saneamento e higienização do Sertão Carioca, uma legislação especial que assegurasse os direitos dos posseiros, criação de mercados livres e diretos, “com a abolição dos intermediários” etc.

perguntar se esta tradição tão antiga não seria também uma das escoras da criação do instituto Sarah Kubitschek, tornando ainda mais instigante estudá-lo, procurando perscrutar que tipo de identidade esta instituição procurava forjar em seus professorandos, e que tipo de estratégias este objetivo suscitava.

Temos expectativa, portanto de que nosso olhar acerca desta instituição seja bastante elucidativo e que contribua de alguma forma para ampliar a compreensão desta “mutável”, “complexa” e “plurivalente” identidade que a profissão docente encerra.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. **Ouvir e contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Obras Escolhidas:** volume II. Lisboa, Estampa, 1974.

JÁEN, Marta Jiménez. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação:** elementos para uma crítica da proletarianização dos docentes. *Teoria & Educação*, n.4, p.74-108, 1991.

LAWN, Martin; OZGA, Jenny. **O trabalho docente:** interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, n.4, p.140-214, 1991.

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

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil.** São Paulo, Ática, 1990.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual.** São Paulo, Cia das letras, 2005.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão. *Revista de Educação*, Volume XI, número 2. Acesso em 02/12/2005 via Internet no endereço: <http://revista.educ.fc.ul.pt/vol11/editorial-v2.html>

SANTOS, Leonardo Soares dos. *Um Sertão entre muitas certezas:* a luta pela terra na zona rural da cidade do Rio de Janeiro: 1945-1964. Niterói, UFF, Dissertação de mestrado em História, 2005.