

DESCONSTRUINDO O DISCURSO DA PROFESSORA INCOMPETENTE: NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA.

André Augusto Diniz Lira

Mestrando em Educação / PPGED / UFRN.

1 - Introdução

No auge da teoria da carência cultural, a professora e a escola figuravam como vítimas de uma clientela inadequada ou "disfuncional", pois se considerava que os determinantes da não aprendizagem eram as condições sociais e psicológicas dos educandos. A crítica a esse posicionamento viria a desencadear um outro discurso que colocava nos fatores intra-escolares a responsabilidade pelo malogro educacional, o que se deve, em especial, ao desenvolvimento de várias pesquisas a partir da década de 1980, no Brasil.

Apesar da complexidade do fenômeno do fracasso escolar, espelhada na diversidade de pesquisas e de posicionamentos sobre a temática, as representações que permeiam o cotidiano legaram para a professora o lugar da culpa. Isto porque a socialização do conhecimento é seletiva e interessada, tornando-se hegemônicas determinadas representações. Ora se o problema do fracasso não é da criança, se as pesquisas mostram inúmeros flagrantes da incompetência professoral, então se concluiu, numa lógica perversa, que a culpada agora seria a professora. Segundo Arpini: *"[Pelos leituras que estão sendo feitas] até então das problemáticas educacionais se não são as crianças, serão os professores os identificados como os grandes responsáveis pelo alto índice de fracasso existente"* (1996, p. 25).

Alguns trabalhos têm evidenciado que tal fato tem repercutido na própria auto-imagem das professoras (Codo, 1999), no discurso de alguns setores educacionais, como se exemplifica nas propostas de capacitação docente (Perosa e Almeida, 1998) e nas representações dos(das) diretores(as) sobre o fracasso escolar (Collares e Moysés, 1996; Patto, 1990; Penin, 1989). Por outro lado, é evidente que ainda persistem representações que procuram justificar o fracasso escolar mediante as deficiências, carências e dificuldades que seriam próprias dos educandos.

Nosso objetivo aqui será discutir os direcionamentos que a produção acadêmica brasileira tem sinalizado no tocante ao que temos chamado de desconstrução do discurso da professora incompetente. Para tanto, lançamos mão de duas pesquisas bibliográficas de nossa autoria, uma já concluída (Lira, 2001) e outra em vias de finalização, que tratam respectivamente sobre o fracasso escolar e sobre a identidade docente dos professores e professoras da Educação Básica no Brasil. Preferimos utilizar, na escrita deste texto, o feminino genérico, uma vez que a maioria das publicações analisadas teve como sujeitos professoras do Ensino Fundamental. Também referimo-nos ao fracasso escolar na sua dimensão qualitativa, considerando assim que não são apenas as taxas de evasão ou repetência (a dimensão quantitativa) que dão conta do desempenho educacional, até porque nos dias atuais a progressão automática tem também mascarado essa problemática.

Faz-se necessário, primeiramente, situar o discurso sobre a incompetência e, daí, discutir os desdobramentos contra-discursivos. Existiriam, pelo menos três vertentes: (a) a primeira, propõe rever os estatutos da "incompetência técnica", (b) a segunda, depõe contra a natureza ideológica da "culpabilização" da professora e (c) a terceira, mostra-nos uma professora sofrida, que também se envolve emocionalmente com os alunos e com a situação precária em que se encontra o professorado. Tais elaborações discursivas, entretanto, não podem ser consideradas estanques, apesar das suas especificidades.

2 – Desenvolvimento

2.1 - Possibilidades para a instauração do discurso da incompetência docente.

O livro de Guiomar Namó de Mello (1982), *Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político*, representa um marco na literatura educacional espelhado tanto na quantidade de reedições quanto na recepção que teve na comunidade científica e não científica. Na apresentação à décima edição, em 1993, a autora pede aos leitores que leiam o livro há seu tempo, tendo como referência o contexto histórico. O estudo

remete para um período de plena tensão entre as correntes que começavam a se digladiar a respeito da teoria da carência cultural na primeira metade da década de 80. Que propunha aquela teoria? Educação compensatória para as crianças (multi)carentes, inclusive carentes de afeto. E qual é o ponto nodal da sua discussão? Muito carinho, muito afeto, nos discursos das professoras, mas pouca competência técnica que se conjuga necessariamente à competência política. Verificou-se que a qualidade da formação acadêmica recebida refletia nas representações das docentes. Existiam professoras com uma postura técnico-profissional e outras com a postura afetivo-doadora, em geral as que tinham mais tempo no magistério, as da 1ª e 2ª séries, e que eram partidárias do pensamento liberal, retirando da escola a responsabilidade pela produção do fracasso. Contraposta à face "boazinha" de doação, estava uma "perversa" que atribuía a culpa do fracasso aos alunos. Quanto às formas de organização e reivindicações dos sujeitos a tônica era o apoliticismo, uma perspectiva paternalista e um distanciamento das questões sociais mais gerais.

A natureza forte das argumentações de Mello deu visibilidade à "incompetência técnica" dessas profissionais. As críticas erigidas por essa pesquisadora não foram balizadas na realidade de vida das professoras, suas condições e limitações. Estes aspectos, não contemplados pela autora, foram analisados por pesquisas posteriores como veremos adiante. Em todo caso, Mello foi seguida por outros pesquisadores que apontavam na mesma direção da "incompetência técnica" da professora.

Sonia Penin (1989) está entre as seguidoras de Mello. Penin observou, em escolas públicas, naquelas que tinham uma clientela mais pobre, que as intervenções apontadas pelas professoras eram de cunho afetivo ou moral, sendo a pobreza associada à falta de carinho e à marginalidade. Já nas escolas melhor situadas financeiramente, as medidas sugeridas eram de cunho técnico-instrumental. Uma das entrevistadas de uma escola mais carente afirmou:

"Acho que o mínimo que você pode oferecer às crianças já é o bastante. (...) Se ela conseguir os dois (aprender e ter carinho), é ótimo; se ela não consegue aprender, só o carinho, o amor que você dá para ela eu acho que já é uma grande coisa" (Penin, 1989, p. 128).

Ao analisar as representações do aluno desejável, no qual o pobre é descartado, concluiu que o maior problema da escolarização desse é a não aceitação do seu ser social. Segundo a autora o aluno pobre só é julgado de forma positiva quando se mostra obediente, o que depõe para a manifestação concreta de submissão de uma classe social.

Em uma pesquisa bibliográfica que temos desenvolvido sobre as identidades dos/das docentes, temos verificado que as professoras tem sido questionadas tanto no seu fazer pedagógico quanto no seu ser profissional. Os trabalhos de Novaes (1984), Paulo Freire (1995) e Silva (1995) apresentam-se como um conjunto de obras que sob uma mesma ótica depõe contra os vínculos familiares no magistério, procurando convocar as professoras para uma conscientização das urdiduras ideológicas desconhecidas por essas profissionais (daí a sua alienação). Seguem, portanto, a mesma linha de raciocínio de Mello (1982).

Observamos, em uma outra pesquisa bibliográfica, agora sobre o fracasso escolar, que contou com o *corpus* de 88 trabalhos publicados (livros, capítulos de livros e artigos), no período de 1981-2000, que cerca de 39% enfocaram o papel da professora no fracasso escolar. A grande maioria dessas pesquisas situava-se na década de noventa e, freqüentemente, associaram negativamente o desempenho desta profissional com o fenômeno (Lira, 2001). Na verdade, não encontramos aqui nenhuma referência que levasse a creditar a responsabilidade do fracasso escolar apenas à professora. Destacaremos a seguir algumas dessas pesquisas, lembrando que os autores e autoras dos trabalhos apontam para outros dados que ilustram as múltiplas facetas do fenômeno. Sublinharemos, entretanto, o quanto e como a professora está envolvida nesse processo.

Na década de 1980, percebe-se, na literatura educacional sobre o fracasso escolar, que a criança socialmente marginalizada começa a ser melhor compreendida pelas pesquisas passando do estatuto de criança-problema para o de criança-competente. Isto ocorreu de forma gradativa havendo inúmeros debates nos meios acadêmicos, em especial, através das publicações nos periódicos da área, que exemplificaram as lutas tanto epistemológicas quanto políticas entre os grupos de pesquisadores brasileiros

na definição da interpretação mais legítima sobre o insucesso escolar. Nesse ínterim, começam a ser questionados o papel: da escola, do sistema escolar e, sobretudo, o da professora no fenômeno.

Nos trabalhos que questionam o papel da professora no fracasso escolar são correntes afirmações, tais como: "*Sem a intenção de colocar toda a culpa dos problemas da educação rural no professor, reduzindo ao ' bode expiatório'*" (Davis e Dietzch, 1983, p 15), "*o fracasso escolar não pode ser tributado ao docente como se fosse culpa*" (Demo, 1995, p. 11), "*Concluir que os professores são responsáveis pela situação de ensino não faz sentido a complexidade do problema*" (Patto, 1984, p. 143). Malgrado as ressalvas dos pesquisadores, como destacamos acima, o fato contrário terminou acontecendo. Isto talvez se deva, em parte, às fortes críticas dirigidas à professora na condução do trabalho pedagógico.

Ao entrar no mundo da sala de aula, Patto trouxe à luz muita das dificuldades permeiam o trabalho pedagógico. Ela exemplifica com o caso da professora que pede para várias crianças levantarem as mãos no intuito de informar à pesquisadora quais delas seriam reprovadas. Também se confunde nas explicações, "*se desespera, tentando explicar de modo rápido e confuso, um raciocínio que parece não está claro para ela mesma*" (1990, p. 235), pede para que mostrem os cadernos que nem mesmo chega a avaliar. Na sala de aula, é necessária permissão para que algumas palavras sejam usadas e quanto aos números a professora indaga ao aluno, criticando o seu desejo de aprender: "*Por que escrever 40 se você não vai precisar na prova?*" (p. 234). A leitura é apenas uma seqüência aleatória de sons. E, finalmente, reflete Patto que "*Como regra o grito, a recriminação e outras formas de agressão substituem a explicação*" (p. 234).

Em 1983, Davis e Dietzch avaliando a educação básica na zona rural do Nordeste Brasileiro (Ceará, Piauí e Pernambuco) identificaram, dentre outros aspectos, as próprias dificuldades que tinham as professoras para perceber a seqüência lógica dos conteúdos e ainda em identificar os critérios para a passagem de uma série para outra. Já na zona urbana e no ano 2000, Resende semelhantemente encontrou evidências das dificuldades pedagógicas das professoras: "*Esse fato revela que não havia um consenso entre as professoras a respeito das habilidades de leitura e escrita que deveriam ser*

consideradas para avaliar se uma criança estava alfabetizada ou não" (2000, p. 108).

Neste quadro, enquanto algumas professoras revelam ter consciência das suas limitações profissionais devido à formação precária recebida ou até inexistente, outras não dão conta das implicações pedagógicas de suas práticas. A fala seguinte, proveniente de uma professora entrevistada por Collares e Moysés (1996), é bastante ilustrativa. A professora conseguiu elaborar um método pedagógico "super" eficiente que servia ainda como um teste psicológico bastante questionável na sua confiabilidade:

"Mas esse método que agora eu aplico, eu tenho certeza que ele é ótimo. Se a criança não aprender com ele, olha sinceramente, se a criança não aprender com esse método. Então ela tem um problema mental. Ela só pode ser deficiente (Collares e Moysés, 1996, p. 127).

Em geral, tem sido enfatizado o papel da professora em taxar o erro dos alunos e alunas como um empecilho à aprendizagem, prova cabal de que os alunos não aprenderam ou ainda serve como justificativa para puni-los. As docentes não vêem o erro como um passo necessário dentro do processo de aprendizagem. De acordo com Abramowicz (1995), o erro na sala de aula discrimina os bons e os ruins, os inteligentes e os ignorantes. O acerto relaciona-se à obediência, ao tempo da norma, à ordem e ao tempo de começar a tarefa. As razões apontadas pelas professoras para as crianças errarem dar-se-iam porque: (a) omitem letra ou som ao falar e o escrever, desconhecendo (as professoras) os processos da psicogênese da língua escrita; (b) não esperarem o final da instrução, por esquecerem de preencher algo, por não fazer idêntico ao modelo; (c) se distrair e errar; (d) repetem exatamente o processo pelo qual foram ensinadas (ler, por exemplo: cavalo separadamente tal como: ca / va / lo,), (e) buscam sentido, atribuem outro sentido ou mesmo por ato falho, bloqueios; (f) estão aprendendo, mas as professoras desconhecem os processos; (g) o certo é arbitrário; (h) resistem, querem agredir a professora e (i) por não entenderem a sua explicação.

Esses trabalhos enfatizam as dificuldades da professora na condução do processo pedagógico. Sem querer desconsiderar os fatos acima

registrados, urge agora discutir outras perspectivas que ampliam a compreensão do fenômeno educativo e das professoras.

2.2 - A Produção de Contra-discursos.

Um conjunto de trabalhos na produção acadêmica sinaliza para uma outra modalidade discursiva, procurando reverter algumas das interpretações dadas tanto no cotidiano escolar quanto na própria construção científica no tocante ao fracasso escolar. Nesse sentido, a assunção de contra-discursos pode evidenciar que: (a) o mundo da produção acadêmica foi gerando discursos que tentaram balizar as deturpações da socialização do conhecimento, no que tange a “culpabilização” docente e que (b) estão abertas possibilidades de novos discursos que demarcam um novo estatuto científico calcado na superação das limitações, historicamente justificadas, que outros autores no passado tiveram na compreensão do problema.

É sobretudo na década de 1990, no Brasil, que se desenvolveram trabalhos que procuraram discutir sobre a identidade e a profissão docente. Outras facetas do fenômeno educacional começaram a ser investigadas a partir de um olhar que privilegia o papel dos/das agentes recorrendo-se à história, à etnografia, às histórias de vida, a outras (ou melhor, a múltiplas) categorias de análise, em especial, ao gênero na docência. Também se evidenciaram pesquisas que objetivaram conhecer o trabalho e os saberes das professoras, sob uma ótica mais ampla do que o modelo marxista e o da racionalidade técnica (Carvalho, 1996; Dias-da-Silva, 1988).

Nóvoa (1995) tendo em vista a realidade internacional observa que, na década de 60, esta classe profissional foi ignorada. Com o peso do tecnicismo, na década de 70, foi esmagada. Com o reprodutivismo, na década de 80, multiplicaram-se as instâncias de controle dos professores(as), juntamente com as práticas de avaliação institucional. Foi em 1984 com a publicação do livro *O Professor é uma Pessoa*, de Ada Abraham, que se delinearam estudos sobre “a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (Nóvoa, 1995, p. 15).

Devido aos limites impostos para apresentação deste trabalho resolvemos destacar algumas publicações a seguir. Gostaríamos, no entanto, de ressaltar o papel de alguns (outros) trabalhos que são fundamentais para se compreender a mudança de perspectiva sobre a identidade da professora: Louro (1998), Fontana (2000), Costa (1995), Catani (1997), Vianna (1996). Estes sinalizam também para uma professora não submissa, guerreira, envolvida com os seus alunos e alunas, ao mesmo tempo revelam o cuidado pedagógico e as práticas sociais pautadas em modalidades típicas da cultura feminina. Estes últimos exemplos eram (e ainda são, em alguns casos) interpretados como uma distorção da tarefa pedagógica, que inclusive estavam intimamente relacionados à incompetência da professora e a sua alienação (ver, neste sentido: Silva, 1995).

2.2.1 - Revendo o Estatuto da "Incompetência Técnica"

De acordo com Dias-da-Silva (1998), a crítica ao modelo da racionalidade técnica possibilitou o reconhecimento do desenvolvimento profissional, dos saberes da experiência e dos professores e professoras como agentes gestores de dilemas. A formação inicial passou a ser compreendida como um *primeiro passo* da profissionalização. Neste sentido, ampliou-se a compreensão do fenômeno educativo, uma vez que, anteriormente, pontuava-se apenas as mazelas da má-formação profissional. Dias-da-Silva questiona o papel da Universidade, na medida em que desconsiderou por muito tempo as competências construídas na prática profissional, bem como não conseguiu desenvolver um trabalho conjunto para a solução dos problemas educacionais, daí afirmar que: *“pouco foram os estudos brasileiros que, ao invés de penalizarem foram capazes de ser empáticos com estes ‘profissionais de dilemas’”* (1998, p. 36).

Um exemplo de um outro olhar sobre a docência que desmistifica muitas idéias correntes no campo educacional são as pesquisas desenvolvidas por Carvalho (1993, 1995 e 1996). Esta autora tem dialogado com os estudos da década de 80, inclusive o estudo de Mello (1982), e feito uma revisão crítica das concepções da época. Seus trabalhos têm se voltado mais para os estudos de gênero, identidade profissional e para a pesquisa etnográfica. Ela rediscute a

presença feminina no magistério como um processo que implica conseqüências contraditórias e não somente negativas, como afirma, "*consagradas na literatura educacional brasileira*" (1995, p. 407). O modelo profissional adotado nestes estudos é o masculino, o qual estabelece uma estrita separação entre o mundo público e o privado, e, em geral, tem como referência à concepção marxista de trabalho. Propõe, deste modo, que o foco de análise não deve recair na transposição das categorias do trabalho industrial ou outros setores de serviço, mas através do trabalho doméstico e das formas de socialização feminina.

A partir de uma pesquisa etnográfica, a autora verificou um estilo de organização do trabalho das professoras que decorria da falta de recursos na escola, baseado no improviso, no exercício simultâneo de tarefas diferentes e na troca de funções. A escola apresentava-se como instância mista, pois a domesticidade sempre estava presente nas ações e conversas das participantes da escola. Existia uma diferença marcante entre as professoras do primário e do antigo ginásio. Enquanto as primeiras apresentavam o estilo maternal, eram responsáveis pelos *seus* alunos e se preocupavam mais com eles, as outras se importavam menos com os alunos e adotavam uma postura despersonalizada. As professoras primárias de sua pesquisa, em que se pese o grau de domesticação observado, não poderiam ser consideradas incompetentes tecnicamente.

Para Carvalho algumas noções deveriam ser relativizadas no que tange aos aspectos negativos da presença feminina no magistério. Tendo em vista a qualificação profissional, enfatiza que as características femininas são consideradas até mais valorizadas que o modelo racional e impessoal masculino em alguns setores de trabalho. Contudo, os empregadores querem podar o valor do trabalho, quer seja dos homens, quer seja das mulheres, atribuindo uma "natureza feminina" que termina por desconsiderar o papel desempenhado pela qualificação feminina. Outra ideologia foi observada no tocante a "incompetência docente" como veremos a seguir.

2.2.2 - A Ideologia da Incompetência do Outro

Perosa e Almeida (1998) discutiram sobre a “ideologia da incompetência do outro”, tendo como base à política educacional traçada no Estado de São Paulo. Analisaram os programas de formação docente, nas décadas de 80 e 90, que, neste caso, seguiram a “lógica dos parceiros” com a participação de universidades públicas, algumas escolas da rede privada e com linhas de financiamento do Banco Mundial. Para estas autoras, as professoras, os pesquisadores e os secretários lutam para definir quais sejam os problemas e as soluções mais viáveis para a educação, porém uma determinada visão da análise é transformada em “visão oficial” e é desta que emanam as iniciativas para a política educacional. Na década de 80, a ênfase nos discursos do fracasso escolar recai nos fatores intra-escolares. Sendo o acesso à escola, nesse Estado, um problema “praticamente resolvido”, a prática docente foi considerada como um fator fundamental no fracasso. Surgiu, deste modo, o discurso da culpabilização e ao seu lado constituiu-se um espaço de produção da competência docente que estaria vinculado à rede de ensino privada a partir da década de setenta.

A incompetência estaria ocorrendo pela falta de domínio de conteúdos das professoras e do seu não compromisso político. Deste modo, seria vigente oferecer uma educação compensatória para remediar a má formação profissional. Dois são os espaços da incompetência: as escolas públicas e as licenciaturas privadas. Em uma, as professoras trabalham, noutra, estudam. Nos dois períodos analisados na implementação e efetivação de cursos de formação continuada para professores, destaca-se no primeiro: a distorção de conteúdos pelos participantes e a resistência em participar. No segundo, amplia-se a carga horária de 30 para 90 horas, os professores são convidados, recebem tratamento de hotel, tendo aulas de professores de universidades, de escolas particulares, consideradas como *centro da excelência*, e das escolas públicas, daqueles profissionais que tinham um trabalho reconhecido, muito dos quais pós-graduandos.

Em meio a tudo isso, evidenciou-se a força persuasiva da ideologia da incompetência docente da escola pública, quer seja pela fragilidade de suas credencias escolares, quer seja pelo próprio sentimento de frustração que convivem, considerando legítimos e naturais os cursos de capacitação. Perosa e Almeida (1998) concluem o artigo ressaltando o desprezo às condições

objetivas que limitam a professora e o caráter arbitrário da lógica que a responsabiliza pelas dificuldades na escolarização pública.

Arpini, dentro dessa mesma linha de raciocínio, ressalta que os professores são tão carentes quanto os seus alunos, todavia: *"Espera-se, então, que o professor dê conta [do seu trabalho] e ainda seja compreensivo e mostre boa vontade para trabalhar"* (1996 p. 30). Colocar a culpa na professora seria nada mais que uma saída ideológica que isenta o sistema educacional como tal. Davis e Ditzsch, em 1983, já apontavam para as histórias educacionais das professoras da zona rural, mostrando que naquele momento a maioria não ia além da 3^o série. Se as *credenciais* dessas são tão fragilizadas ainda hoje, inclusive nas escolas urbanas, vale sublinhar, que muitas já estiveram nos mesmos bancos que seus alunos agora ocupam.

2.2.3 - A Professora Sofrida

Surge, durante a década de 90, a imagem de uma professora sofrida que foi se ampliando sorrateiramente nos discursos ao longo dessas duas últimas décadas, em contraposição a professora incompetente. Coube à década de oitenta o desabrochar de toda uma análise direcionada aos inúmeros equívocos pedagógicos dentro da sala de aula e foi, na década de noventa, que se aprofundou o estudo da professora sofrida na produção sobre o fracasso escolar. Temos, então, um outro contra-discurso. A professora, como vimos, foi questionada por sua face perversa, justamente por não preocupar-se com o rendimento dos seus alunos e alunas. Agora os discursos nos mostram uma professora sofrida, que também se envolve emocionalmente com os alunos e com a situação precária em que se encontra o professorado. Não é incomum as duas facetas se evidenciar num mesmo trabalho (ver nesse sentido Silva, 1995).

Numa pesquisa por nós desenvolvida escutamos de uma professora: *"Ainda bem que você não vai ser professor"*. Noutra ocasião observamos numa banca de defesa de monografia uma professora falar a uma graduanda: *"Vai ser professora, já sabe! Vai sofrer! Mas os alunos não têm nada haver com isso, então é assim mesmo. Você já vai sabendo que vai sofrer!"*. Patto (1990) escutou também de uma professora: *"Como gosto de dar aula, então eu vou*

ser massacrada a vida toda" (1990, p. 189). Outra se queixa de dores nas costas. Na escola, o clima que pairava era o de insatisfação. Já Paro (1995) evidenciou a situação precária e os sofrimentos que as quais as professoras estão submetidas sendo questionadas e criticadas até pelos seus próprios alunos. O trecho abaixo narra a fala de um aluno para uma das professoras entrevistadas e ilustra este flagrante da vida cotidiana:

"Eu tô muito bem lá professora; eu ganho mais que você [office boy do Banespa]. E você manda eu ficar estudando essas coisas ... Eu tô na 6ª série, você passou a vida estudando e eu ganho melhor que você" (Paro, 1995, p. 212)

Ao analisar os bastidores do pedido de avaliação psicológica de crianças encaminhadas para clínicas especializadas, Machado (1997) revela que algumas vezes *"a busca de uma doença na criança revelava o cansaço de algumas professoras"* (p. 81). Ficou evidente também a solidão de muitas professoras quanto à busca por interlocução para o trabalho por elas realizado. Mrech reflete:

"Sem falar em um contexto emocional que se apresenta de tal ordem que muitas vezes os educadores, os alunos e funcionários, os familiares, etc. se sentem sem um delineamento claro e preciso de suas emoções. Há uma tristeza ou um cansaço constante, uma alegria desmotivada e uma destruição que muitas vezes transparece nas escolas através dos atos de vandalismo" (1999, p. 36-37).

Uma outra pesquisa desenvolvida por um grupo de pesquisadores do Departamento de Psicologia do Trabalho Universidade de Brasília (UNB), teve como objetivo conhecer as condições de saúde mental dos trabalhadores de educação em todo o Brasil. A pesquisa envolveu 52.000 sujeitos, em 1440 escolas em todos os estados da federação, sendo considerada pelo número de variáveis investigadas, de sujeitos e escolas envolvidas a mais abrangente e extensa que se tem notícia no mundo. O foco de estudos do grupo é o papel do "burnout" na docência, que é uma síndrome que envolve três componentes: (a) a exaustão emocional, (b) a despersonalização e (c) a falta de envolvimento

pessoal no trabalho. Enquanto o "stress" é um esgotamento pessoal que não prejudica necessariamente o trabalho, o "burnout" é uma resposta ao "stress" laboral crônico, que repercute no trabalho através de atitudes negativas no trabalho, implicando desgastes nos vínculos, quando o afetivo é substituído pelo racional, sentimento de exaustão profissional e perda do sentido do trabalho dentre outros (Codo, 1999).

"É um estado psíquico em que prevalece o cinismo e a dissimulação afetiva, a crítica exacerbada de tudo e de todos os demais e do meio ambiente (integração social). O professor começa a desenvolver atitudes negativas, críticas em relação aos alunos atribuindo-lhes o seu próprio fracasso" (Codo e Vasques-Menezes In: Codo, 1999, p. 242).

Foram estudadas diversas variáveis relacionadas ao poder de compra dos salários, ao tipo de gestão das escolas, à segurança no trabalho, às relações sociais do trabalho e assim por diante. Portanto, todos estes fatores terminariam influenciando no rendimento dos professores e, conseqüentemente, dos seus alunos. Focalizaremos em especial, os dados da pesquisa de Codo referentes à identidade e ao trabalho da professora.

Muito se têm falado sobre a crise de identidade dos professores e professoras, na qual se questiona o saber e o saber fazer destes profissionais, sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual e, ainda, a própria realidade social que impõe inúmeros impasses ao seu trabalho. Abala-se, deste modo, o sentido de si. Têm-se, segundo esse grupo de pesquisadores, a pior organização de trabalho e o melhor trabalhador, pois na escola:

1. o salário pago representa em média a metade do que o mercado paga;
2. a carreira é sem grandes possibilidades de ascensão;
3. faltam as condições básicas para o exercício da profissão;
4. o reconhecimento social é baixo e com alta responsabilidade;
5. a burocratização é excessiva (Codo, 1999).

Vejamos, um desses aspectos, o salário. Comprovou-se um grande grau de dispersão nestes, pois:

1. não depende do grau de escolaridade;
2. nem de tempo de serviço;
3. a situação de iniquidade pode variar até 900% (novecentos);
4. não se recebe um verdadeiro salário justo considerando-se o tanto que se trabalha, não se pagando pelo realmente trabalhado (Codo, 1999).

Neste sentido, Odélius e Codo ironizam: *"Coloque em um chapéu valores que vão desde menos R\$ 50,00 a mais de R\$ 3.000,00, chacoalhe tudo e jogue sobre a mesa, depois atribua cada valor ao trabalho de cada professor também aleatoriamente"* (In: Codo, 1999, p. 205). Em relação à carga de trabalho mental, observou-se que quanto maior o número de turmas, de aulas, disciplinas ministradas e escolas trabalhadas — algo comum no país — maior o grau de despersonalização e exaustão emocional. Por outro lado, pede-se dedicação ao trabalho e cobra-se competência da professora. Dentro desse grupo de trabalho, refletem Gazzotti e Menezes sobre o "burnout" na docência:

"Como forma de defesa frente à ansiedade, que é uma ameaça constante, o professor vai apegar-se na racionalização, transferindo a culpa sempre para os outros e não assumindo a responsabilidade pelos acontecimentos. (...) Ao contrário daqueles que realizam o enfrentamento do conflito de forma afetiva e culpam-se o tempo todo pelo fracasso dos alunos (...)" (In: Codo, 1999, p. 382).

3 - Considerações Finais

O desenvolvimento da pós-graduação, no Brasil, na área da educação, tem mostrado sinais evidentes da discussão (pluri)facetada em torno de objetos de conhecimento complexos como o fracasso escolar e a identidade docente. A partir dessas temáticas, verificamos que a produção acadêmica deu lume ao questionamento do discurso da professora incompetente, dentro de três linhas distintas de contra-discursos. As lutas pela legitimidade científica, como esclarece Bourdieu (1996), são fundamentais para a evolução da ciência, mesmo que eivada por discursos subversivos.

Falar que as professoras são incompetentes significa desconsiderar seus saberes, suas práticas sociais e até a cultura feminina através da qual

solidificam as suas identidades. Isto não quer dizer negligenciar as críticas feitas no que respeita ao trabalho pedagógico, mas colocar em pauta outras realidades ideológicas realçadas nas pesquisas descritas acima.

A pesquisa bibliográfica, apesar de ser desconsiderada nos meios acadêmicos, evidenciou-se fecunda no que respeita à compreensão de algumas das representações que terminam por lastrear e fazer eco no cotidiano escolar. Por outro lado, seria importante realizar pesquisas que procurassem verificar essas representações (e suas distorções/seletividade) entre as próprias professoras.

4 - Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A. **A Menina Repetente**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARPINI, D. M. O lugar do professor e sua implicação na identificação do aluno problema. **Insight: psicoterapia**. Ano IV. n. 66, p. 23-39, Set. 1996.

BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

CARVALHO, M. P. Ritmos, fragmentações e trabalho docente numa escola pública de 1º Grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 17-30, fev. 1993.

_____. Entre a casa e a periferia: educadoras de 1º Grau na periferia de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995 .

_____. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. , n. 2, Mai. – Ago/1996. P. 77-84.

CATANI, D. B. et al. **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre a formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999*.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, M. C. V. **Trabalho Docente e Profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DAVIS, C.; DIETZSCH, J. L. M. Avaliação da educação básica no nordeste brasileiro: estudo do rendimento na zona rural. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.26, p.5-15, ago/1983.

DEMO, P. **ABC**: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico. São Paulo: Papyrus, 1995.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. **Cadernos Cedes 44**: o professor e o ensino: novos olhares. Ano XIX, n. 44, p. 33-45, abril/ 1998.

DORNELES, B. V. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. In: SCOZ, B. J. L. (Org) **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar da formação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, P. **Professora Sim. Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho da Água, 1995.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIRA, A. A. D. **Na Encruzilhada dos Discursos do Fracasso Escolar**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Monografia de Especialização, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e Fracasso na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

MELLO, G. N. M. **Magistério de Primeiro Grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. Apresentação à décima edição. In: MELLO, G. N. M. **Magistério de Primeiro Grau**: da competência técnica ao compromisso político. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

NOVAES, M. E. **Professora Primária**: mestre ou tia. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

NÓVOA, A. Os professores e as suas histórias de vida. In: _____. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PARO, V. E. **Por dentro da Escola Pública**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PATTO, M. H. S. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n .51, p. 3-11, nov. 1984.

_____. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990 .

PENIN, S. **Cotidiano e Escola:** a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PEROSA, G. S., ALMEIDA, A . M. F. de Exclusão escolar e formação para o magistério: notas de pesquisa sobre uma relação não necessária. **Proposições:** revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP. V. 9, n. 1, Março de 1998.

SILVA, E. T. da **Professor de 1º Grau:** identidade em jogo. Campinas: Papirus, 1995.

[1] Todavia, essas últimas publicações devem ser tomadas com as devidas precauções, pois não encontramos nenhuma pesquisa que objetivasse o estudo das representações do fracasso escolar entre um maior número de gestores.

[2] Em 1982, foi editada a primeira edição, dez anos após já contava com a décima edição e a última que temos notícia (12 ed.) saiu em 1998.

[3] Nessa pesquisa os dados foram coletados pela própria Mello ou sob sua supervisão e, posteriormente, analisados por Penin (Mello, G. M. Prefácio. p XV In: Penin, 1989).

[4] Preferimos manter a terminologia adotada pela autora.

[5] Este grupo compunha-se de 1 homem dentre 29 mulheres e o outro grupo 6 homens dentre 13 mulheres. Optamos claramente pela desinência de gênero feminina.

[6] A situação de iniquidade, segundo Codo, pode ser medida pela percepção do indivíduo quanto à relação existente entre o que ele investe no trabalho e recebe em troca e também em relação ao que os outros profissionais recebem.

[7] Não estamos nos referindo aqui estritamente a concepção marxista de salário, pois naquela este já é uma forma de alienação do trabalhador. Deste modo, o que aqui se apresenta é mais aviltante ainda.