

ENSAIO SOBRE A DIMENSÃO ÉTICA DO OFÍCIO DE FORMAR NOVOS PROFESSORES

Flávia Medeiros Sarti (FEUSP)

Belmira Oliveira Bueno

Este texto apresenta alguns dos resultados obtidos em uma investigação etnográfica sobre a dimensão ética presente na formação inicial de professores para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Focaliza, mais especificamente, aspectos relacionados ao ofício dos professores que atuam em cursos de *magistério-mestres-de-ensino*, tal como denominados no referido estudo.

Do ponto de vista teórico, as questões examinadas foram orientadas, principalmente, pelos trabalhos de autores que, em âmbito nacional, vêm se dedicando ao exame da ética na educação e na instituição escolar (Rios, 1993; Silva, 1995; Groppa Aquino, 1998; Veiga e Araújo, 1998). Tais autores ressaltam a importância de se voltar a atenção para as questões de ordem ética que se encontram imbricadas na configuração e no exercício da profissão docente, ao mesmo tempo em que apresentam a ética como uma dimensão que perpassa transversalmente as práticas, os métodos e os conteúdos escolares.

O que se constata é que na agenda educacional a ética figura entre as questões prioritárias, pois também em publicações oficiais o tema aparece com destaque. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* elaborados pelo Ministério da Educação (1997), por exemplo, dispensam atenção especial à ética em seu oitavo volume, apresentando-a como um tema que deve perpassar o ensino fundamental em todo o país. Aponta-se aí o papel ativo que a escola deve desempenhar no sentido da formação moral dos alunos, a partir de um núcleo de valores entendidos como necessários ao convívio em sociedade, isto com vistas à garantia da liberdade humana e da democracia. Espera-se, pois, que na escola os alunos tenham a oportunidade de refletir a respeito dos valores e das regras que são cultivados pelos professores, livros didáticos, formas de avaliação, entre outras práticas cotidianas do ambiente escolar. Admite-se que tal estratégia possibilite o tratamento de temas éticos e morais presentes em um espaço que deva ser pautado por valores tais como: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Assume relevo, com isto, a extensão das questões de ordem ética e moral que encerram o trabalho docente em sala de aula. Esse modo de considerar o ensino, ressaltando sua dimensão ética, sugere o emprego da expressão *ofício docente* para designar a atividade do professor, uma vez que a mesma traz consigo idéias relacionadas à ordem deontológica da docência e sublinha sua vinculação a deveres e obrigações profissionais. Entre os autores que utilizam essa expressão para nomear o trabalho dos professores figura Anne-Marie Chartier (1990), para quem a atividade docente corresponde ao “*ofício* de obrigar as crianças e os jovens a se instruírem” (p.31).

Em estudos realizados entre nós encontra-se também a presença do termo *ofício* para designar o trabalho docente, porém não exatamente com o mesmo sentido. Terezinha Rios (1993), por exemplo, o utiliza para caracterizar o professor como um profissional para o qual corresponde um *dever* a ser realizado de uma maneira específica, por meio da articulação das dimensões política, técnica e ética de seu trabalho. Para ela, a partir do entrecruzamento dessas três dimensões é que a atividade docente competente se configura, por meio do exercício da responsabilidade do professor, em uma ação consciente, intencional, comprometida, livre e, portanto, ética de sua parte. A docência é considerada, então, como uma atividade para a qual subjazem valores, tais como o senso de dever, o compromisso, a responsabilidade, a liberdade, a vontade e o consenso.

Nesta perspectiva, a ética está presente no fazer do professor no que se refere à escolha dos conteúdos, dos métodos de ensino, dos sistemas de avaliação, entre outros itens. Rios ressalta ainda que os valores que subjazem à prática docente devem ser vistos pelo professor a partir de sua implicação política e não como uma essência natural e espontânea, o que enfatizaria demasiadamente a dimensão afetiva do trabalho educativo. Faz-se necessário, portanto, resgatar o que a autora denomina como o “sentido autêntico da ética” (p.53), como um meio de se evitar o enfoque moralista que ela considera característico a algumas ideologias que permeiam a educação.

Júlio Groppa Aquino (1998) também sublinha a *dimensão ética do ofício docente* que para ele compreende, além desta, duas outras grandes dimensões: a especialidade e a didático-metodológica. A dimensão ética, para Aquino, tem o papel de oferecer sentido, contextualização e concretude às duas outras dimensões. É à ética que o autor atribui a regulação das práticas institucionais, entre elas a educação escolar. Diz ele:

“(...) a educação - como prática teórica, campo profissional ou arte de viver - talvez não seja objeto passível de cientificidade, mas é trabalho ético dos maiores” (p.151).

As análises ensaiadas ao longo da investigação aqui referida foram subsidiadas, ainda, por uma outra categoria teórica que também enfatiza as associações entre educação e ética. Trata-se do *desvelo* (ou cuidado), conceito que foi formulado por duas autoras americanas; primeiramente por Carol Gilligan (1982) e, depois, transposta para o âmbito educacional por Nel Noddings (1984). Tal perspectiva assume as relações entre professores e alunos como *encontros morais*, no âmbito dos quais os primeiros têm como objetivo principal a formação ética dos segundos. Seleccionam e apresentam-lhes um mundo no qual os estudantes realizam escolhas, estabelecem projetos e agem moralmente, aprendendo a também se desvelarem por seus pares. Tais pressupostos põem em questão idéias que estabelecem o desenvolvimento intelectual dos educandos como meta principal da educação, já que os objetivos que movem o trabalho docente estariam voltados mais para o desenvolvimento global e para a auto-realização do estudante. A educação escolar teria como objetivo central, então, o amplo desenvolvimento dos sujeitos, processo ao longo do qual o treino do intelecto figuraria enquanto uma aspiração secundária, algo pelo qual a escola assume responsabilidade, mas que é tomado apenas como parte de um processo maior de formação ética dos alunos.

Tais discussões fazem considerar a pertinência de maiores questionamentos acerca do tipo de formação moral e ética que os futuros professores das séries iniciais vêm recebendo nos cursos de magistério. A partir da consideração da transversalidade e da intangibilidade do tratamento de questões de ordem ética e moral no ambiente escolar, pressupõe-se que, também para a formação de novos professores, os valores, as normas, as regras de conduta, bem como formas específicas de refletir sobre tais questões estejam presentes no convívio entre os sujeitos envolvidos no ambiente dos cursos de magistério.

Entende-se, ainda, que durante todo o processo de escolarização, os futuros docentes experimentam a assimilação e a interiorização de uma *cultura latente* (Goodson, 1992a e 1992b) presente nos diversos modelos de comportamento de professores com os quais entram em contato. Neste sentido, o professor aprende a ensinar, entre outras formas,

de acordo com modelos prévios de atuação docente que teve ao longo de sua experiência como aluno, inclusive - senão especialmente - no curso de formação inicial.

Esse modo de entender a formação para o magistério vai ao encontro de considerações tecidas por muitos autores que caracterizam o ensino como uma atividade para a qual não existe um corpo de regras estipuladas *a priori* e que possam ser ensinadas sistematicamente em um curso de formação profissional. Anne-Marie Chartier (1990) tece considerações a propósito do *ofício de instruir*: uma atividade prática, no âmbito da qual as dimensões pessoais do professor figuram como elementos nucleares para a solução das dificuldades que se apresentam ao longo de seu exercício. Conforme a autora argumenta, a docência requer o exercício prático do julgamento e da justa medida para a gestão permanente de grupos heterogêneos de alunos, no sentido de discernir o que é presentemente exigível de cada um deles.

Semelhante ponto de vista pode ser encontrado no pensamento de Israel Scheffler (1974), para quem o aprendizado da atividade de ensinar não compreende simplesmente o domínio de algumas estruturas de movimentos. Para ele, o ensino corresponde a uma *arte prática*, para a qual não existem regras exaustivas que se mostrem eficazes na garantia de êxito.

As especificidades acima relacionadas à atividade de ensinar sugerem a pertinência de questionamentos mais incisivos a respeito do *ofício* dos professores de futuros professores, cujo conteúdo de ensino é o próprio ensino. Aspectos relativos a esta temática foram objeto de análise em trabalho de Denice Catani (1994), no qual ela examina os modos de produção e circulação dos saberes docentes. Aí, a autora focaliza as “peculiaridades de uma didática que se usa para ensinar, na situação em que o objeto de ensino é a própria didática” (p.29). Em outros termos, as questões da autora referem-se ao tipo de formação que os professores de professores devem receber para que possam ensinar conteúdos, atitudes e comportamentos relacionados ao próprio ensino. Na análise dessa questão, Catani sugere a utilização da expressão *saberes pedagógicos* para designar a parte da *cultura escolar* específica da situação de formar professores. Segundo ela esclarece, tais saberes correspondem ao conjunto de conhecimentos científicos e modos específicos de produção de um *habitus professoral*, que são transmitidos, entre outras instâncias e

relações, de uma geração de profissionais a outra, por meio dos vários processos que constituem essa cultura escolar.

Ao sugerir que o trabalho do professor corresponde à expressão de um *habitus* específico, Catani refere-se ao conceito proposto por Pierre Bourdieu (1994): “um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (p.61).

Nas pesquisas que realizaram sobre formação de novos professores, Belmira Bueno (1996) e Marilda da Silva (1999) também se referem ao trabalho docente como sendo efetivado por meio de um *habitus* propriamente profissional. O *habitus* do professor é considerado, na perspectiva tomada pelas autoras, como um conjunto de maneiras de atuar e de compreender a realidade na situação de ensino escolar, constituindo-se em conhecimentos e reflexões que guiam as práticas dos professores. Além disto, elas ressaltam ainda que o *habitus* desenvolve-se a partir das experiências de vida escolar ou da história de formação do indivíduo que será professor. É, então, a partir das experiências vividas no período de escolarização que os sujeitos apreendem as “estruturas estruturadas/estruturantes” de um *habitus pedagógico*, como argumenta Bueno, ou *professoral*, tal como é referido por Silva.

Nesta direção, entende-se que o trabalho dos professores de professores esteja relacionado a uma *iniciação* (Catani, 1994) dos futuros docentes aos saberes pedagógicos relativos a uma determinada cultura escolar, tendo em vista a estruturação de um *habitus professoral*. Tal formação é entendida como sendo resultado tanto das aprendizagens referentes às disciplinas específicas do currículo, como também de práticas de socialização que, de modo subliminar, se efetivam, entre outras instâncias, no interior desses cursos. O processo de constituição da *cultura escolar* bem como do *habitus professoral* vê-se, neste sentido, marcado por aspectos múltiplos e complexos que incluem, por exemplo, representações formuladas pelos sujeitos ao longo de suas experiências de vida particulares. A esse propósito, Belmira Bueno (1996) argumenta que o curso de magistério figura como

“o *locus* principal onde se produzem e se transmitem valores e representações, sobre a formação de professores e a profissão docente, na medida em que o mesmo corresponde ao momento no qual se realiza a intersecção entre o **passado** e o **futuro** no percurso de formação intelectual e

profissional daquelas mulheres [alunas do curso de magistério].” (p.149, grifos da autora)

Assumindo tal perspectiva, pergunta-se: de que modo os conteúdos de ordem ética relacionados à profissão docente são produzidos e transmitidos no ambiente dos cursos de formação para o magistério, no convívio entre os professores e os futuros professores?

O estudo de questões dessa natureza se faz ainda mais pertinente frente ao pressuposto tomado por vários autores (Nóvoa, 1991; Silva, 1995; Veiga e Araújo, 1998; entre outros) de que o magistério não possui um código próprio de ética profissional que, elaborado em seu interior, aponte aos professores o que deles é esperado no exercício diário de suas atividades. De acordo com esses autores, ao longo da história da profissionalização docente, os professores adotaram discursos formulados em outras instâncias sociais - destacadamente pela Igreja e pelo Estado - incorporando-os de tal maneira que esses discursos acabaram por constituir em parâmetros para sua atuação. A carência de um código de ética próprio, elaborado internamente pelo professorado, e a tentativa por parte dos docentes de corresponder às expectativas impostas pelas representações¹ correntes sobre sua figura têm, muitas vezes, ocasionado conflitos e contradições no exercício do magistério.

Deste modo, as funções que cabem ao professor como profissional têm se apresentado de forma imprecisa, ocasionando, por vezes, paradoxos aparentemente insolúveis. Assim tem sido, por exemplo, para os professores que se sentem impotentes frente aos muitos desafios que a organização contemporânea da sociedade impõe à escola, tais como: a ampliação de suas funções na educação das crianças e jovens, a violência em seu interior e entorno, o progresso contínuo do saber, entre outros aspectos. Diante de tal situação, diversos autores identificam uma *crise de identidade* que afeta o magistério em decorrência das condições sociais e psicológicas em que se exerce a docência, entre os quais podem ser destacados o espanhol José Esteve (1992) e os brasileiros Analía Batista e Wanderley Codo (1999).

¹ O conceito de “representação” aqui adotado baseia-se em formulações de autores como Roger Chartier (1991) e Pierre Bourdieu (1994). Para eles, as “representações” são sistemas de classificação e de percepção da “realidade” gerados em meio a dinâmicas de dominação e de poder, nas quais figuram interesses de diferentes grupos. Assim, as “representações” se traduzem nas matrizes de práticas que constroem o próprio mundo social.

No entanto, entende-se com Sérgio Miceli (1992) que o *habitus* - e, portanto, o *habitus professoral* ou *pedagógico* - corresponde a um conceito que admite um certo espaço de liberdade à *praxis* social que, embora restrito e limitado pelas condições objetivas, encerra também potencialidades de inovações e transformações sociais. Pressupõe-se, então, que espectros éticos relacionados à profissão docente tenham sido formulados no decurso da história do magistério e em meio à prática dos professores, exercida em todas as instâncias sociais e não apenas nas escolas. Tais espectros encontram-se, assim, difusos nas práticas cotidianas desses profissionais.

Partindo destes pressupostos é que a investigação aqui referida procurou identificar os espectros éticos que, relacionados à docência, se fazem presentes nos processos formativos de futuros professores. Tal estudo teve como espaço empírico as salas de aula de duas turmas de professorandas² (nível médio) e o foco central das observações então efetivadas recaiu sobre as práticas das professoras Carolina e Renata (pseudônimos), no que se refere ao modo como cada uma delas entendia e realizava sua atuação no curso. Pretendeu-se, com isto, identificar elementos e indícios a respeito dos conteúdos éticos que regiam as condutas de ambas as professoras e que, pressupõe-se, figurassem como parte integrante da formação de suas alunas. As turmas de professorandas onde cada uma delas realizava o seu trabalho eram compostas, quase que exclusivamente, por mulheres que tinham idades variadas (entre 16 e 62 anos) e que traziam consigo experiências de vida e de formação escolar bastante distintas.

Na primeira etapa da investigação, a caracterização levada a efeito sobre as práticas de ensino da professora Carolina apontou, especialmente, para o interesse que ela mostrava ter quanto à subjetividade das alunas e o *desvelo* que assumia com relação aos aspectos éticos e morais da formação profissional das mesmas. Parecia sentir-se moralmente comprometida em compartilhar com as alunas o que entendia ter de valioso: seus saberes, visões do mundo, experiências prazerosas com o conhecimento e postura profissional.

A professora entendia ter a responsabilidade por, naquele contexto, proporcionar oportunidades para que as alunas pudessem contemplar outras visões do mundo, que lhes instigassem sobretudo a também se comprometerem pela partilha disto com seus futuros

² Devido à presença predominantemente feminina que caracterizava o ambiente das turmas estudadas, optou-se pela utilização de termos no feminino.

alunos. Para Carolina, este processo correspondia à educação e formação das novas professoras e reclamava, de sua parte, o exercício da autoridade necessária para incitar as alunas a certas posturas e hábitos por ela considerados próprios ao convívio naquele ambiente. Como foi observado em diversas ocasiões, a professora zelava para que as relações estabelecidas pelos sujeitos na sala de aula fossem baseadas em atitudes de respeito, consideração, confiança, compromisso mútuo, consenso, alegria, segurança nas relações, clareza de objetivos e coerência. Em tal ambiente, o papel do professor seria o de oferecer-se aos alunos como exemplo de um modo específico de se posicionar no mundo.

Carolina parecia, de fato, pretender que seu comportamento no curso de magistério proporcionasse subsídios para que as futuras professoras desenvolvessem uma postura profissional autônoma e relacionada a atitudes sinceras de interesse e compromisso para com a educação dos alunos. De acordo com a professora, no desempenho deste tipo de atuação profissional, cabe ao docente procurar oferecer aos alunos o que ele tem de melhor. É isto que Carolina entendia fazer ao compartilhar com as professorandas a paixão que sentia pelo conteúdo que ensinava, a Língua Portuguesa, assumindo-o como um recurso para as educar no que se refere a questões de ordem ética.

As análises tecidas sobre os dados disponíveis sugerem, ainda, que a professora assumia uma posição otimista para com o que ocorria naquele ambiente, mostrando acreditar realmente no potencial educativo do curso. Cobrava que suas alunas assumissem posturas que lhe parecessem adequadas à posição de futuras professoras. De sua parte, Carolina procurava conhecê-las e valorizá-las no que eram e no que, ao seu ver, poderiam ser. Suas ações pareciam pautadas na crença que tinha quanto às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das alunas e isto lhes oferecia imagens positivas de si próprias que legitimavam, inclusive, seus intuitos de profissionalização. A professora assumia responsabilidade pela formação profissional das alunas, entendendo que isto passava pelo tipo de relacionamento estabelecido entre as partes naquele contexto, mediado pelo conhecimento literário e gramatical, e pelo exemplo de postura que ela lhes oferecia.

De acordo com o que foi observado, Carolina reconhecia algumas limitações de sua clientela, principalmente no que se refere aos conhecimentos prévios e comportamentos assumidos no ambiente escolar. Frente a tal situação, mostrava-se interessada e, mais do

que isso, moralmente comprometida em transformar aquelas condições, tal como ela entendia que a maior parte das alunas pretendia ao procurar o curso.

Cabe ressaltar ainda que, em muitos aspectos, a atuação de Carolina pareceu contrariar traços tradicionalmente relacionados ao trabalho feminino no magistério que enfatizam, sobremaneira, a afetividade no ensino. O seu *desvelo* para com as alunas revelou-se marcado pelo compromisso com o trabalho e a carreira docente, pela seriedade de propósitos, bem como por um elevado grau de exigência quanto ao comportamento e à postura das mesmas.

No entanto, muitos dos procedimentos adotados por Carolina com vistas a essa formação das alunas não condiziam com os desejos mais imediatos de algumas delas, embora todas reconhecessem suas intenções e competência profissional. Ao invés do contato com “outras visões de mundo”, como a professora pretendia oferecer-lhes, o que algumas alunas desejavam era uma formação mais restrita aos assuntos referentes às tarefas e procedimentos docentes em sala de aula. Também Carolina, por vezes, mostrou traços de insatisfação com relação a alguns aspectos do que acontecia ali. Parecia especialmente frustrada frente à existência de atitudes de passividade e alienação por parte dos sujeitos - já professores ou aspirantes - com relação a questões mais amplas próprias à vida da instituição escolar e à profissão docente. Esses desencontros que então se delineavam entre as partes sugeriram que, naquele contexto, conviviam diferentes representações e modos de se relacionar com o ofício docente e com as práticas necessárias para a formação de novos professores.

Tal impressão pôde ser melhor explorada a partir do material reunido ao longo da segunda etapa da investigação, que foi levada a efeito após uma reorientação das atividades de campo, motivada pela reestruturação que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo realizou em toda a sua rede de escolas ao final de 1995³. Tendo sido reorganizadas quanto à distribuição dos alunos dos diferentes níveis de ensino, o curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) no qual as observações vinham sendo realizadas foi desativado e a maioria de seus alunos e professores dispersos por outras escolas da rede. A professora Carolina, no entanto, resolveu permanecer na escola onde já trabalhava,

³Decretos 40473/95 e 40510/95.

lecionando somente para o segundo-grau⁴ regular. Frente a nova realidade imposta àquele estudo e com vistas a garantir sua continuidade, tentou-se localizar a escola para a qual teriam sido transferidas a maioria das alunas da turma até então focalizada.

Com a escolha de uma nova escola, o foco das observações recaiu sobre as práticas de ensino da professora Renata que, como muitas de suas alunas, também era egressa da primeira escola. Naquele ano, Renata lecionaria Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa para o terceiro ano do curso. Ao longo de todo aquele ano letivo, foram recolhidos muitos dados a respeito das impressões que as alunas tinham sobre a nova escola e o curso de magistério e, também, sobre suas vivências, a formação que recebiam e o trabalho de seus professores. Aquele ambiente parecia, desde as primeiras observações, marcado por sentimentos de indignação e de descontentamento por parte dos sujeitos com relação às recentes mudanças que lhes haviam sido impostas. Entre outros fatores, não lhes agradava: a transferência para uma escola, na maior parte dos casos, mais distante de suas residências; com uma estrutura física em muitos aspectos inferior à primeira e a ausência de seus, agora, antigos professores.

A professora Renata também mostrava-se descontente com as mudanças ocorridas ressaltando sempre que, embora a transferência para aquela escola lhe trouxera vários inconvenientes, tinha sido, para ela, inevitável. Com relação ao trabalho que desenvolvia junto às alunas, Renata entendia que o seu papel no curso de magistério correspondia a “ensinar como ensinar”, por meio de temas e atividades práticas que fossem, ao mesmo tempo, úteis e agradáveis às alunas. Suas aulas eram baseadas, principalmente, na execução de atividades direcionadas ao ensino de crianças e isto tinha um objetivo duplo: de um lado, oferecer sugestões para o futuro docente das alunas e, de outro, alcançar o interesse e disciplina da turma. Para ela, tais atividades deveriam ser prazerosas e divertidas, tal como ela entendia ser condizente ao “novo papel do professor”, em sua concepção, relacionado à “orientação da aprendizagem dos alunos”.

No entanto, a professora reconhecia que aquele tipo de trabalho não atingia um bom resultado com as alunas do curso que, segundo ela, pareciam sempre “desinteressadas” com o que ocorria nas aulas. Renata entendia que a falta de motivação das turmas para com o

⁴Nomenclatura utilizada na época da realização da pesquisa. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, tal segmento da escolarização passou a ser denominado “nível médio”.

curso e com as tarefas escolares relacionava-se às deficiências do ponto de vista cultural apresentadas pelas alunas que, em sua visão, não possuíam os pré-requisitos necessários para estarem ali e, tão pouco, para o ingresso na profissão docente. A professora mostrava-se, então, saudosa quanto a um outro momento da história educacional, quando a escola era freqüentada quase que exclusivamente por uma clientela vinda das classes-médias. Assim, frente ao contexto atual de seu trabalho e às dificuldades que aí identificava, ela destacava os sentimentos de impotência que a afetavam.

Não obstante, Renata considerava-se uma profissional interessada e empenhada e também “uma boa professora do ponto de vista técnico” - já que sabia “o que fazer e como fazer” em sala de aula. Isto era algo reconhecido, inclusive, pelas alunas que ressaltavam o quanto a professora conhecia o conteúdo que lecionava. No entanto, ela própria admitia faltar-lhe algo mais: um *élan* com as alunas, a “arte de ensinar”, como denominou. Renata não parecia mesmo estabelecer vínculos mais próximos com suas alunas mostrando-se, muitas vezes, alheia ao que ocorria ali e procurando uma posição de neutralidade diante de questões mais polêmicas. Ainda de acordo com o que foi observado, aquela professora não considerava ter autoridade diante das alunas. A disciplina era, então, buscada por meio de estratégias diversas: ameaças, barganhas, apelos à compaixão das alunas ou na figura de autoridade da diretora da escola.

Muitos foram os fatores que a professora identificou como sendo negativos para seu desempenho profissional: a presença de alunas “sem nível” para o curso, as arbitrariedades as quais os professores vinham sendo submetidos, a baixa remuneração do magistério, a falta de autonomia para realizar seu trabalho, entre outros itens internos, ou não, à instituição escolar. Este contexto trazia-lhe, ao que parece, uma atitude de distanciamento para com os sujeitos e os acontecimentos levados a efeito no curso e, embora ela reconhecesse limitações quanto a sua atuação profissional, atribuía às alunas a maior parcela de responsabilidade pelos fracassos que identificava em seu desempenho. Mostrava uma postura de ceticismo quanto às práticas que ali eram desenvolvidas, já que não parecia acreditar na possibilidade de profissionalização docente das alunas, relacionando isto a uma suposta falta de competência e de vontade das mesmas.

O tipo de relacionamento estabelecido entre Renata e suas alunas foi, então, analisado a partir do conceito de *campo*, tal como utilizado por Pierre Bourdieu (1983 e

1992). O olhar assim informado revelou a existência de *disputas* entre as partes por um lugar legítimo no *campo educacional*, mais especificamente, no espaço profissional docente. Depoimentos e atitudes da professora ofereceram indícios a respeito de sua falta de expectativa quanto ao fato de que aquelas alunas, pertencentes a uma classe social que ela considerava como sendo inferior, viessem a partilhar de sua categoria profissional. Renata oferecia-lhes constantemente informações a respeito da impossibilidade de seus intentos e projetos de vida relacionados à docência.

No entanto, as análises elaboradas sugeriram que a imagem que a professora via refletida em sua própria atuação docente não lhe agradava. Assumia, com isto, uma conduta flutuante diante das circunstâncias, e algumas de suas ações revelaram a existência de anseios de sua parte para atuar de uma maneira diferente, envolvendo-se mais com as alunas e suas necessidades. Mas em todas essas ocasiões Renata recuou, tentando, ao que parece em vão, proteger-se das frustrações decorrentes do envolvimento pessoal com os fracassos que ela entendia como iminentes a sua atuação.

As descrições acima brevemente delineadas sugerem, entre outros fatores, que no contexto das aulas de cada uma daquelas duas professoras as alunas do curso de magistério entravam em contato com representações e práticas docentes bastante distintas. Tais experiências lhes informavam sobre aspectos diversos da composição do ofício de ensinar, especialmente aqueles referentes à sua *dimensão ética*. As análises ensaiadas a respeito de tais imagens fizeram emergir dois conceitos que pareciam poder melhor aglutiná-las quanto aos seus significados naqueles contextos investigados. Trata-se do par *inclusão/exclusão*, cuja dinâmica se evidencia no processo de configuração do ofício de ensinar.

De acordo com Groppa Aquino (1998) a educação implica, sobretudo, a “inclusão incondicional” (p.150) dos alunos, fim precípua das ações docentes. A este propósito, Noddings (1984) explica que o ensino conduzido sob uma perspectiva ética é pautado pela recepção e confirmação do ponto de vista dos alunos, processos em que o professor assume responsabilidade pelo desenvolvimento dos mesmos e passa a compreender o mundo a partir de uma perspectiva dupla, composta pela sua própria e por aquela que dele recebeu. Tal processo é denominado, no âmbito da teoria do desvelo, como sendo de *inclusão* e é o que possibilita o desenvolvimento das práticas educativas.

Neste sentido, cabem algumas considerações a respeito do caráter educativo das experiências então vivenciadas pelas alunas. Quais são os conteúdos relativos à dimensão ética do ofício docente que subjazem às práticas aqui brevemente descritas e que podem atuar na configuração do *habitus professoral* ou *pedagógico* das futuras professoras? Como mencionado, estes conteúdos parecem estar relacionados à idéias de inclusão e exclusão no processo educativo. Na análise das circunstâncias aqui descritas, *inclusão* revelou-se como um termo associado a atitudes docentes voltadas à: responsabilidade, comprometimento e investimento para com o desenvolvimento dos alunos, recepção, valorização e confirmação de suas características e projetos e exercício de autoridade em sala de aula. O conceito de *exclusão* pareceu relacionado ao distanciamento para com o contexto do ensino; negação, discriminação e idealização dos alunos e abdicação do papel e da autoridade docentes.

A partir da caracterização proposta a respeito dos dois casos focalizados, entendidos como diferentes expressões do *habitus professoral*, revelam-se meandros da configuração das práticas docentes. De acordo com o que foi visto, a dimensão ética do ofício de ensinar parece ser estruturada por meio do entrecruzamento, de um lado, das representações que o professor tem a respeito de seu papel, suas motivações e seus objetivos profissionais e, de outro, das condições encontradas para a elaboração de seu trabalho. É por intermédio de processos aí envolvidos que o professor compõe o tipo de relação que estabelece com suas práticas cotidianas e com os sujeitos no cenário escolar, oferecendo aos alunos, inclusive, visões a respeito do fazer docente.

Os dados analisados sugeriram, ainda, a possibilidade de que os professores possam elaborar valores, representações e práticas que não se revelem apenas como meras reproduções de idéias pré-concebidas acerca de sua profissão, possibilitando, com isto, lentas e sutis transformações no magistério. Isto posto, entende-se que as práticas dos professores do curso magistério, como modelos de atuação para as alunas, constituem espaços para a formação de futuras práticas docentes nem sempre coincidentes às tradicionais, costumeiramente vinculadas a imagens de abnegação, passividade e alienação para com os saberes e as questões profissionais mais amplas.

No entanto, cabe destacar também a força das condições objetivas para a configuração da atividade docente, bem como para a permanência de representações e práticas que lhe são mais tradicionais. Os dados apontaram, então, para a importância de

que as condições profissionais experimentadas pelos professores sejam favoráveis ao engendramento de práticas inovadoras em certos aspectos e pautadas por conteúdos éticos. Tais condições incluem: uma imagem mais positiva de si e de seu papel profissional, maior autonomia em suas ações, ambientes e recursos materiais adequados, valorização profissional, possibilidade de uma maior continuidade de suas práticas, entre outros fatores.

Parece pertinente, ainda, a reconsideração das práticas e processos envolvidos na formação docente, tanto no que se refere aos cursos de preparação inicial quanto em serviço. Ressalta-se do que foi discutido a pertinência de que, em tais processos formativos, sejam incluídas práticas que valorizem as experiências e a subjetividade envolvidas na configuração do *habitus professoral*. Isto por meio de procedimentos que possibilitem ao professor investigar seu próprio percurso profissional, no sentido de desvelar as representações, motivações, expectativas sobre o magistério, entre outros fatores que se encontram subjacentes a sua história de formação. Este tipo de tratamento para o tema da formação profissional figura nos trabalhos de autores nacionais e estrangeiros, tais como: Dominicé (1988), Josso (1988), Nóvoa (1991), Goodson (1992a e 1992b), Bueno *et alii* (1993), Goodson e Hargreaves (1996), entre outros.

Práticas de formação deste tipo podem atuar positivamente para a elaboração, por parte dos professores, de uma visão mais realista de suas práticas, engendradas a partir do entrecruzamento de suas diferentes dimensões. Isto porque possibilitam-lhe um conhecimento mais apurado sobre o modo pelo qual seus saberes teóricos e práticos e seus interesses e possibilidades de ação confluem com suas motivações, objetivos e concepções sobre o papel social docente na configuração de suas práticas profissionais. Trata-se, pois, de entender a didática como uma possibilidade de o sujeito “familiarizar-se com as significações pessoais e sociais dos processos de formação.” (Catani, 1998, p.28).

A explicitação dos aspectos subjetivos da prática docente, para o que a memória pessoal assume um papel de destaque, aliada à aquisição de conhecimentos mais realistas sobre as condições objetivas nas quais os professores realizam seu trabalho, podem atuar no desenvolvimento profissional, nos níveis individual e coletivo, do magistério. Esses procedimentos, que favorecem o auto-conhecimento profissional, podem oferecer significativas contribuições para uma caracterização mais arguta dos espectros éticos que

informam as práticas dos professores, com vistas à afirmação profissional de toda a categoria docente.

Este “autoengendramento” (Catani, 1998, p.28) profissional parece especialmente apropriado e necessário aos professores de professores - *mestres-de-ensino* - visto que suas práticas constituem, como é pressuposto aqui, importante fonte de conteúdos para a formação profissional dos futuros docentes, o que reclama procedimentos voltados à objetivação dos processos envolvidos na configuração do ofício que ensinam. Considera-se ainda que experiências deste tipo possam trazer aos professores do curso de formação inicial para o magistério uma maior disponibilidade para que, também eles, estejam atentos aos aspectos subjetivos implicados na formação profissional de seus alunos. Tais procedimentos tendem a evidenciar que o percurso de formação docente é informado por diferentes representações sobre a escola e sobre o ofício de ensinar, sendo motivado por projetos de vida também diversos mas que, de algum modo, guardam relações com as imagens correntes sobre a profissão docente.

Destarte, a atenção aos significados que o magistério e seus cursos de formação inicial assumem para os sujeitos que os procuram revela-se como um profícuo caminho para a elaboração de conhecimentos sobre a profissão docente. Além disto, entende-se que procedimentos deste tipo favoreçam o engendramento de práticas relacionadas à inclusão dos sujeitos - seus pontos de vista, projetos e motivações - no contexto do ensino, já que ressaltam e admitem a multiplicidade que caracteriza o espaço escolar e as implicações aí envolvidas para a configuração da dimensão ética da competência do professor, também esta diversa em suas composições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998, p. 135-151.
- BATISTA, Analía, CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes/ Brasília:

- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/ Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 60-85.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.
- _____. *Economia das trocas simbólicas*. Trad. de Sérgio Miceli, Silvia Prado, Sonia Miceli e Wilson Vieira, São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Editora Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.39), 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. v.8, Brasília: SEF, MEC/SEF, 1997.
- BUENO, B. O; CATANI, D. B; SOUSA, C.P.; SOUZA, M.C.C. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*. São Paulo, v.4, nº 1/2, p.299-318, 1993.
- BUENO, Belmira O. *Autobiografia e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1996, tese de livre docência, mimeo.
- CATANI, Denice B. *Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1994, tese de livre docência, mimeo.
- CATANI, Denice B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira, CATANI, Denice, SOUSA, Cynthia (Org.). *A Vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*, São Paulo: Escrituras, 1998, p.21-29.
- CHARTIER, Anne-Marie. En quoi instruire est un métier. *Le Métier d'instruire* (Coloques de La Rochelle), 1990, p. 21-38.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n.5, 1991, p. 173-191.
- DECRETO n. 40473, de 21/11/95 *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 22/11/95.
- DECRETO n. 40510, de 4/12/95 *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 5/12/95.

- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Matthias (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 51-61.
- ESTEVE, José M. *O mal-estar docente*. Trad. de Agostinho Leite D'Almeida, Lisboa: Escher/Fim de Século edições, 1992
- GILLIGAN, Carol. *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida de professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org) *Vida de professores*. Porto: Edit. Porto, 1992a.
- _____. (ed.) *Studying teachers's lives*. London: Routledge, 1992b.
- _____, HARGREAVES, Andy. *Teachers professional lives*. Londres and Washington: Falmer Press, 1996.
- JOSSO, C. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 35-50.
- MICELI, Sérgio. Introdução: A força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre *A economia das trocas simbólicas*. 3a ed., São Paulo: Editora Perspectiva, 1992, p. I-LXI.
- NODDINGS, Nel. *Caring: a feminine approach to ethics & moral education*. Berkely & Los Angeles: University of California Press, 1984.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p.9-32.
- RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. 7a ed, São Paulo: Cortez Editora (Coleção Questões da Nossa Época) n.16, 1993.
- SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. Trad. de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Edusp\Saraiva, 1974.
- SILVA, Cosme Damião da. Ética profissional na educação In: BRAGA, A., PAIVA, A.(org.) *Cadernos da Católica*, Brasília: UCB, 1995.

- SILVA, Marilda da. *As experiências vividas em formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da didática*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1999, tese de doutorado, mimeo.
- VEIGA, Ilma P., Araújo, José C. Reflexão sobre um projeto ético para os profissionais da educação, In: VEIGA, Ilma (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus (Série Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico), 1998.